

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

О. А. Шляпникова

Мотивация образовательной деятельности

Учебное пособие

Рекомендовано

*Научно-методическим советом университета
для студентов, обучающихся по направлению Психология*

Ярославль
ЯрГУ
2014

УДК 159.9:37(075)

ББК Ю984.0я73

Ш70

Рекомендовано

*Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2014 года*

Рецензенты:

Ободкова Е. А., кандидат психологических наук, доцент,
завкафедрой социальной психологии ФГБОУ ДПО
«Государственная академия промышленного менеджмента
имени Н. П. Пастухова»;
кафедра гуманитарных дисциплин
ГОУ ЯО «Институт развития образования»

Шляпникова, Ольга Алексеевна.

Ш70 Мотивация образовательной деятельности : учебное пособие / О. А. Шляпникова ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2014. – 124 с.
ISBN 978-5-8397-0999-7

В учебном пособии изложены наиболее актуальные теоретические, методические и практические вопросы, связанные с проблемой мотивации образовательной деятельности на различных образовательных уровнях. Особое внимание уделяется способам практической реализации научных знаний о мотивационной сфере обучающихся в процессе организации психологического сопровождения образовательной деятельности.

Предназначены для студентов, обучающихся по направлению 030300.68 Психология (дисциплина «Менеджмент в образовании», цикл М2), очной формы обучения.

УДК 159.9:37(075)

ББК Ю984.0я73

ISBN 978-5-8397-0999-7

© ЯрГУ, 2014

Оглавление

Введение.....	5
Образовательная деятельность на современном этапе.....	7
Задания для самостоятельной работы по разделу «Образовательная деятельность на современном этапе».....	15
Литература для самостоятельного изучения.....	16
Структура и уровни образовательной деятельности.....	17
Задания для самостоятельной работы по разделу «Структура и уровни образовательной деятельности».....	24
Литература для самостоятельного изучения.....	24
Проблема мотивации в психологических исследованиях.....	25
Задания для самостоятельной работы по разделу «Проблема мотивации в психологических исследованиях».....	40
Литература для самостоятельного изучения.....	40
Классификация мотивов образовательной деятельности.....	41
Задания для самостоятельной работы по разделу «Классификация мотивов познавательной деятельности».....	47
Литература для самостоятельного изучения.....	48
Мотивация познавательной деятельности в дошкольном возрасте.....	48
Задания для самостоятельной работы по разделу «Мотивация познавательной деятельности в дошкольном возрасте».....	56
Литература для самостоятельного изучения.....	58
Мотивация учебной деятельности школьников.....	58
Задания для самостоятельной работы по разделу «Мотивация учебной деятельности школьников».....	76
Литература для самостоятельного изучения.....	77

Мотивация взрослых обучающихся.....	77
Задания для самостоятельной работы по разделу «Мотивация взрослых обучающихся».....	89
Литература для самостоятельного изучения.....	89
Факторы развития мотивации образовательной деятельности..	89
Задания для самостоятельной работы по разделу «Факторы развития мотивации образовательной деятельности».....	95
Литература для самостоятельного изучения.....	95
Приложения.....	96
Приложение 1.....	96
Приложение 2.....	98
Приложение 3.....	103
Приложение 4.....	105
Приложение 5.....	107
Приложение 6.....	108
Приложение 7.....	109
Приложение 8.....	112
Приложение 9.....	116

Введение

Потребность в поиске наиболее эффективных путей психологического сопровождения мотивации образовательной деятельности обусловлена современным состоянием образовательной системы нашей страны. Исследователи и практики единогласны во мнении, что мотивационный компонент учебной деятельности на любом из образовательных уровней далек от своего оптимального состояния. Нет единой системы, которая бы поддерживала мотивацию обучающихся на должном уровне и при этом соответствовала бы общепринятым парадигмам образовательной деятельности, в том числе и требованиям концепции непрерывного образования.

Данное учебное пособие представляет собой попытку рассмотрения проблемы мотивации образовательной деятельности с точки зрения ее динамики и тех изменений, которые претерпевает мотивационная структура личности на различных возрастных этапах: от единичных проявлений познавательной мотивации дошкольника до целостной, иерархизированной системы мотивации взрослого обучающегося. Особое внимание уделяется практическим аспектам диагностики, коррекции, профилактики мотивационной сферы обучающихся.

Учебное пособие разработано для магистрантов факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова в соответствии с учебной программой по дисциплине «Мотивация образовательной деятельности». Курс «Мотивация образовательной деятельности» направлен на формирование профессиональной компетентности магистрантов, необходимой для осуществления психологического сопровождения образовательной деятельности любого уровня.

В качестве основных задач, поставленных в процессе подготовки учебного пособия, были: формирование у слушателей данного курса представления о сущности образовательной деятельности и ее структуре; об отечественных и зарубежных теориях развития мотивационной сферы личности; о специфике работы психолога-практика в сфере психологического сопровождения образовательной деятельности на разных этапах; выработка

навыков и основных приемов для решения практических задач, связанных с развитием и коррекцией мотивационной сферы; обучение основам разработки системы психологического сопровождения мотивации обучающихся в различных образовательных учреждениях.

Данное учебное пособие призвано привлечь внимание к тому факту, что мотивация образовательной деятельности многогранна и ее характеристики зависят от множества факторов, прежде всего от качеств субъекта образовательной деятельности (личностных и социально-психологических), от типа образовательной организации, от условий, в которых осуществляется образовательная деятельность. Особое внимание уделяется теоретическим основам организации психологического сопровождения мотивации образовательной деятельности – пониманию сущности мотивации и основным характеристикам мотивационно-потребностной сферы на разных возрастных этапах. Раскрыта социальная природа образовательной деятельности, ее исторические и культурные предпосылки. Рассмотрены практические компоненты организации психологического сопровождения как целостной системы, затрагивающей все образовательные уровни.

Предпринята попытка обобщения существующих в сфере психологии мотивации теоретических и практических знаний относительно природы познавательной и учебной мотивации. Пособие включает в себя серию практических заданий, предназначенных для самостоятельной работы слушателей курса, а также творческие задания, ориентированные на будущую профессиональную деятельность магистрантов по формированию мотивации образовательной деятельности.

Образовательная деятельность на современном этапе

Современное состояние проблемы. Тематика повышения эффективности образовательной деятельности особенно актуальна на современном этапе развития системы образования. Система образования в Российской Федерации, как и в любой стране, испытывает необходимость в постоянном совершенствовании и повышении качества предоставляемых образовательных услуг. Если попытаться охарактеризовать сложившуюся в системе отечественного образования ситуацию, то можно констатировать неуклонное снижение мотивации образовательной деятельности на каждом из образовательных уровней. Несмотря на качественное и количественное улучшение информации, передаваемой к усвоению обучающимся, несмотря на внедрение инновационных технологий и расширение технических возможностей, уровень мотивации образовательной деятельности с каждым годом снижается.

Исходя из утверждения, что вся наша активность определяется определенными целями, на основе которых формируются отдельные мотивы и мотивационная сфера личности в целом, то у обучающихся по ряду причин все реже возникает потребность в выдвижении образовательной деятельности как самостоятельной цели. Причин этому много. На одних образовательных уровнях обучающиеся лишены возможности самостоятельного выдвижения целей и перегружены непрерывно поступающей информацией, на других – личные цели обучающегося не находят отклика и поддержки со стороны других субъектов образовательного процесса.

Можно констатировать, что на данный момент практически на каждом образовательном уровне присутствует мотивационный кризис:

– Дошкольник перегружен информацией извне, не успевает ничем самостоятельно заинтересоваться. Времени ребенку, посещающему дошкольное образовательное учреждение, зачастую не хватает даже на игру. Самостоятельная познавательная активность ребенка на этом образовательном уровне в большинстве случаев не имеет благоприятной среды для своего развития, что и предопределяет дальнейшие проблемы мотивации образовательной деятельности.

– Школьнику обществом навязывается система ценностей, где образовательная активность, стремление к знаниям стоят далеко не на первых местах. Изменились требования к знаниям, к их уровню и качеству. Можно констатировать, что вектор мотивации образовательной деятельности школьников сместился в сторону конкретных результатов (например, баллы ЕГЭ) и сам процесс уже не является для обучающихся столь значимым.

– Студент не видит практической значимости сухого теоретического знания, полученного в аудитории, не понимает, как может это знание помочь ему в жизни. Возникает конфликт между потребностью в эффективной самореализации и дефицитом практических знаний, получаемых в рамках учебного процесса.

– Взрослый обучающийся не имеет возможностей и времени для соотнесения собственного богатого опыта с получаемой информацией. Также на этом образовательном уровне часто происходит столкновение ожиданий взрослых обучающихся и традиционных, неуместных в данном случае форм взаимодействия с преподавателем.

Таким образом, мы сталкиваемся с проблемой поиска новых и более эффективных путей психологического сопровождения образовательной деятельности, которые позволят поддержать мотивацию обучающихся на должном уровне. Именно психологическое сопровождение, организованное как целостная система, затрагивающая все образовательные уровни, может быть средством для решения обозначенной выше проблемы.

Мотивация образовательной деятельности многогранна, и ее характеристики зависят от множества факторов, прежде всего от качеств субъекта образовательной деятельности (личностных и социально-психологических), от типа образовательной организации, от условий, в которых осуществляется образовательная деятельность. Важным являются и теоретические основы организации психологического сопровождения мотивации образовательной деятельности – понимание сущности мотивации, представлений об основных характеристиках мотивационно-потребностной сферы на разных возрастных этапах. Необходимо также отдавать себе отчет о социальной природе любой образовательной деятельности, ее исторических и культурных предпо-

ссылках. Именно на основе теоретико-методологических знаний появляется возможность для разработки и совершенствования практикоориентированных форм работы психолога с мотивационной сферой обучающихся.

Содержание понятия «образование». В философском смысле образование можно трактовать с точки зрения четырех его составляющих:

- образование как система;
- образование как процесс;
- образование как ценность;
- образование как результат.

Весьма интересной представляется возможность рассмотреть образование как некое социальное явление, как социальную подсистему, имеющую свою структуру. Как социальный институт образование является одним из самых древних. Образование в свое время возникло на основе потребности общества в воспроизводстве и передаче знаний, умений, навыков, подготовки новых поколений к жизни.

В качестве основных элементов социальной подсистемы образования можно выделить:

- учебно-воспитательные учреждения как социальные организации, социальные общности (педагоги и учащиеся);
 - учебный процесс как вид социокультурной деятельности.
- Социологи под образованием понимают процесс передачи обществом знаний, навыков, ценностей от одного человека или группы другим людям.

В условиях усложнения форм социального взаимодействия образование приобретает особый вес, т. к. призвано обеспечить подготовку субъектов социального действия к решению глобальных задач, стоящих перед человечеством. Образование охватывает практически все социальные группы и предоставляет возможность овладения все более сложными социальными функциями. Однако чем сложнее социальные функции, чем дальше они отходят от естественных потребностей, тем более сложной становится система мотивации и, соответственно, усложняются формы психологического сопровождения данной сферы.

Можно констатировать, что образование и образовательная деятельность выступают как сложные феномены, которые можно рассматривать и как процесс, и как результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и развития личности.

Если вернуться к характеристикам образования как системы, то для этой системы характерно наличие ряда инвариантных качеств, которые характерны как для системы в целом, так и для ее отдельных компонентов. К этим качествам относятся:

- гибкость,
- динамичность,
- вариативность,
- адаптивность,
- стабильность,
- прогностичность,
- преемственность,
- целостность¹.

Систему образования можно охарактеризовать как централизованную, но при этом открытую систему, обладающую возможностью количественного и качественного обогащения через взаимодействие с социумом. Система образования гибко реагирует на все изменения, которые происходят в макросоциуме, изменяясь соответственно новым условиям.

При анализе социальной природы системы образования мы столкнемся с фактом, что именно социальное влияние делает эту систему крайне противоречивой. С одной стороны, она бесконечно изменчива, гибко и адаптируется к социально-экономическим изменениям в обществе. С другой стороны, она стабильна, является преемницей традиционно складывающихся и сменяющих друг друга образовательных концепций. На основе данного утверждения мы делаем вывод о наличии конфликта между сложившимися в системе образования традициями и изменениями, продиктованными самим обществом. На каком историческом этапе мы бы ни рассматривали образование – данный конфликт будет существовать.

¹ Гершунский Б. С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

Столкновение традиций и новаторства закладывает философские основания для ряда сложившихся противоречий в сфере мотивации образовательной деятельности. Образовательные уровни эволюционируют неравномерно. На одном уровне уже могут быть реализованы новые подходы к осуществлению образовательной деятельности, а на другом будет продолжать господствовать традиционная (для данного этапа) форма обучения, что порождает сложности при переходе от уровня к уровню.

Пример. Создана частная школа, образовательная деятельность в которой основывается на самостоятельной активности и практической деятельности самих обучающихся. Целью нововведений и дополнительных образовательных программ этой школы является подготовка ее воспитанников к обучению в «престижных» учреждениях высшего профессионального образования. Однако неожиданно становится очевидным факт, что выпускники этой школы с большим трудом адаптируются к формам обучения, с которыми они сталкиваются в вузах. Традиционные формы после привычных активных и инновационных вызывают отторжение и, как следствие, снижение образовательной мотивации.

С другой стороны, пренебрежение к традиционным формам часто приводит к снижению качества знаний на всех образовательных уровнях. Не все знания являются доступными для самостоятельного освоения обучающимися, причем роль воспитателя, педагога, преподавателя продолжает быть ведущей. Можно констатировать, что такое свойство системы образования, как целостность, наиболее раскрывается и подтверждается тем, что изменение в функционировании одного элемента (любого образовательного уровня) неизбежно приводит к переменам на всех уровнях системы, в том числе и на уровне всей системы в целом.

Образование как процесс представлено единством двух компонентов, один из которых связан с активностью самого субъекта образовательного процесса, другой – с активностью извне, исходящей от институтов социализации. Если основываться на современных представлениях, то под образовательным процессом мы будем понимать совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение за-

дач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Пример. «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»).

Таким образом, внутри образовательного процесса можно выделить два компонента, каждый из которых является самостоятельным процессом, – обучение и воспитание. Образование в широком смысле слова предстает перед нами как функция общества, представляющая собой овладение всей совокупностью человеческого опыта. Обучение же будет являться одной из сторон образования, процессом, направленным на овладение знаниями, умениями, навыками, способами творческой деятельности, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями. Воспитание как вторая сторона образования в целом будет выступать как процесс формирования социальных, нравственных, эстетических отношений, чувств, взглядов, убеждений, привычек, поведения. Процессы обучения и воспитания имеют разные функции, но характеризуются наличием тесных взаимосвязей. Невозможно воспитание без обучения, да и любое обучение имеет и функцию воспитания. Можно отметить, что обучение непосредственно взаимодействует с интеллектом обучающегося, а воспитание – с потребностно-мотивационной сферой личности. Таким образом, развитие мотивации образовательной деятельности должно затрагивать оба процесса – и обучение, и воспитание на всех образовательных уровнях. Вернемся к разговору о процессуальных характеристиках образования. Известно, что основными компонентами структуры образовательного процесса являются:

- целевой (определение целей образования);
- содержательный (разработка содержания образования);
- операционно-деятельностный (способы, средства и формы образования);
- стимулирующе-мотивационный (создание стимулов и мотивов в образовании);

– оценочно-результативный (оценка результатов образования, их коррекция в случае необходимости).

Образовательный процесс характеризуется множеством противоречий, существование которых само по себе и является движущей силой развития этого процесса и каждого из его субъектов. Если говорить о противоречиях, которые существуют в системе образования на данном этапе, то к этим противоречиям относятся:

– несоответствие между требованиями, которые образовательный процесс предъявляет к обучающемуся (к его личности, уровню знаний и т. д.);

– противоречие между знаниями и возможностью их применения;

– противоречия между формами организации процесса обучения и актуальными потребностями обучающихся;

– несоответствие общего темпа преподавания и индивидуальной скорости усвоения материала обучающимися;

– противоречие между внешними требованиями и внутренними стремлениями обучающегося.

Каждое из выделенных противоречий является реперной точкой для мотивации образовательной деятельности. Разрешение этих противоречий не в пользу обучающегося приводит к снижению мотивации образовательной деятельности.

Пример. Студент математического факультета с интересом и желанием начал учиться на первом курсе, но во время сессии столкнулся с очень высокими требованиями одного из профессоров. Несмотря на отчаянные попытки этим требованиям соответствовать (профессор был его кумиром), студент раз за разом сдавал экзамены этому профессору на очень низкие баллы. С каждым разом падала его самооценка, доверие к себе и мотивация учебной деятельности. В результате студент оставил попытки и подал документы на отчисление, хотя успеваемость по остальным предметам была отличная.

Таким образом, образовательный процесс, через реализацию всех своих функций в их единстве, способствует полноценному интеллектуальному, социальному и нравственному развитию человека.

Можно попытаться раскрыть содержание образования как процесса, характеризующегося особой степенью динамичности.

Современная парадигма развития сферы образования основана на принципе непрерывного образования, которое выступает как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждом образовательном уровне для обеспечения преемственности в развитии обучающегося.

Сам термин «непрерывное образование» впервые употребляется в 1968 году в материалах ЮНЕСКО, а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира.

Непрерывное образование представляет собой совокупность взглядов на образовательную практику, которая провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни во всяком возрасте. Данная концепция раскрывает необходимость наличия образовательных уровней, предназначенных для сопровождения каждого возрастного этапа жизни человека. В качестве основной задачи и ценности непрерывного образования декларируется предоставление его субъектам возможности для эффективной самореализации и обогащения творческого потенциала личности.

Ценностная составляющая образования особенно важна для раскрытия сущности проблемы мотивации образовательной деятельности. Существует три основных уровня ценностных характеристик образования:

- ценность государственная;
- ценность общественная;
- ценность личностная.

С точки зрения государственной и общественной ценности образования любой процесс обучения и воспитания имеет своей главной задачей становление и сопровождение каждого человека как равноправного и полезного члена общества. Процесс образования, таким образом, это необходимое для функционирования государственных и социальных институтов явление, следовательно, он подчинен требованиям этих институтов и находится под их контролем.

Нельзя обойти вниманием и тот факт, что образование имеет также и личностную ценность, для каждого субъекта образовательного процесса он наполняется своими смыслами и содержанием. С этой точки зрения образование ориентировано на развитие индивидуальности во всем ее многообразии, на воспитание чувства собственного достоинства человека, чувства свободы, профессиональной и общеобразовательной (общекультурной) компетентности.

Если рассмотреть современное образование с точки зрения философских категорий, то можно выделить следующие ценностные категории:

- гуманизм как утверждение норм уважения к человеческой личности, доброжелательного и бережного отношения к каждому; исключение принуждения и насилия;

- открытость человека изменяющемуся миру;

- самоценность каждого возраста: полнота реализации возможностей; опора на достижения предыдущего этапа развития – неоправданность как инфантилизации образования, так и «забегания вперед»;

- индивидуализация образования: учет способностей, интересов, темпа продвижения каждого обучающегося;

- создание условий для развития каждого субъекта образовательного процесса, независимо от уровня исходной подготовленности.

Гибкость и динамичность современного образовательного процесса обеспечиваются его гуманистической и личностно-ориентированной направленностью. В идеале система образования предоставляет каждому человеку индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с его образовательными потребностями и способностями.

Задания для самостоятельной работы по разделу «Образовательная деятельность на современном этапе»

Задание 1. Предлагаем Вашему вниманию выдержку из одного интернет-блога, посвященного образовательному кризису в современной России. Согласны ли Вы с мнением автора? Аргументируйте свою позицию.

«...Чем лучше детский сад – тем хуже в школе. Чем лучше учат в школе – тем хуже в институте. Чем лучше учат в институте – тем хуже на работе. Потому что, если в школу пришёл, уже изучив материал, – неинтересно изучать то же самое и теряешь бдительность. А через год – темп уже не восстановить, и огонёк в глазах угас. Помните, что говорили преподаватели в институте: "Забудьте всё, чему вас учили в школе", а на работе говорили: "Забудьте всё, чему вас учили в институте" ...».

Задание 2. Приведите частные примеры составляющих образовательного процесса:

- процесс обучения;
- процесс воспитания.

Задание 3. Напишите эссе по предложенным темам:

- Современное состояние образования в России;
- Концепция непрерывного образования. Успешность ее реализации.

Литература для самостоятельного изучения

1. Аллак, Ж. Взгляд в будущее : приоритеты образования / Ж. Аллак. – М., 1993.

2. Валицкая, А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3.

3. Гершунский, Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

4. Ковалева, А. И. Кризис системы образования / А. И. Ковалева // Социс. -1994. – № 3.

5. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5.

6. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательная политика / В. Д. Шадриков. – М., 1993.

Структура и уровни образовательной деятельности

Рассмотрение структуры образовательной деятельности необходимо с точки зрения понимания характеристик и особенностей обучающихся на каждом из образовательных уровней. Особенности мотивации образовательной деятельности всецело зависят от характеристик субъекта (личностных, социальных, демографических), а также от условий, в которых эта деятельность осуществляется на каждом образовательном уровне. Очевидно, что мотивация познавательной деятельности дошкольников будет существенно отличаться от мотивации обучения взрослых и, следовательно, практические формы психологического сопровождения данного вида деятельности будут существенно различаться между собой.

Субъект образовательной деятельности, несмотря на свою многогранность, обладает рядом общих характеристик. *Во-первых*, человек, включенный в процесс образовательной деятельности, обладает таким свойством, как активность. Любая деятельность, предполагающая познание окружающего мира, основана на активности субъекта. С. Л. Рубинштейн в своей работе «Принципы и пути развития психологии» утверждает, что произвольная, управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности – данного индивида. Без активности образовательная деятельность категорически невозможна, так как в этом случае обучающийся перестает быть субъектом познания.

Пример. Родители ученика пятого класса решают, что тому необходимо заниматься иностранным языком. Ребенок не имеет интересов в этой сфере, не заинтересован, ему не объясняют, зачем он должен каждый вечер тратить время на занятия английским языком. В данном случае ребенок пассивен, мотивация отсутствует, следовательно, прогресс, который ожидают родители, вряд ли будет иметь место.

Во-вторых, познающий субъект (в нашем случае субъект образовательной деятельности, обучающийся) – это общественный субъект, осуществляющий познание в усвоенных им общественно и исторически сложившихся формах. Образовательная

система предоставляет субъекту разветвленную систему возможностей, регламентированных социальными и государственными институтами, и, соответственно предъявляет к самому субъекту ряд традиционно сложившихся требований.

Пример. Требования, которые школа предъявляет к выпускнику детского сада. Это целая система, включающая определенный уровень учебных навыков, эмоциональную и социальную зрелость, навыки самообслуживания, мотивация познавательной активности и т. д.

В-третьих, образовательная деятельность требует определенного уровня осознанности. Субъект познания не только обладает активной позицией, но и наделен самосознанием. Под самосознанием мы понимаем «осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе»². Человек как субъект образовательной деятельности должен осознавать свою включенность в эту форму активности.

Пример. Студент-психолог, обучающийся на четвертом курсе, осознает себя как будущего специалиста в области консультирования. Эта осознанность жизненного пути оказывает непосредственное влияние на мотивацию его образовательной деятельности. В частности, студент особое внимание уделяет вопросам, касающимся выбранного направления будущей работы, занимается самообразованием и т. д.

В-четвертых, каждый субъект образовательного процесса включен в тесное взаимодействие с другими участниками данного вида деятельности. Учебная группа на любом из образовательных уровней образует некий «коллективный субъект», характеризующийся внутренней и внешней групповой динамикой. Работа по повышению мотивации образовательной деятельности не замыкается на индивидуальном сопровождении обучающихся, необходимо использовать методы воздействия на учебную группу в целом.

Пример. Ученик девятого класса в связи с переездом перешел из «благополучной» школы в школу, в которой ценности об-

² Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

разования стоят у учеников на одном из последних мест. Через некоторое время его мотивация к обучению начинает снижаться, начинает действовать влияние значимой группы.

В-пятых, субъект деятельности сам формируется и создается в этой деятельности: «... субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого»³. Таким образом, формирование личности и индивидуальности субъекта – это необходимое и желаемое следствие образовательной деятельности.

Определив понятие субъекта образовательной деятельности, необходимо остановиться на характеристиках образовательной системы в целом. В данном пособии рассматривается структура образовательных уровней в Российской Федерации. В действующем на данный момент федеральном законе образовательная деятельность характеризуется как деятельность по реализации образовательных программ. Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) (рис. 1).



Рис. 1. Образовательная система Российской Федерации

³ Рубинштейн С. Л. Указ. соч.

Эта система образования должна обеспечивать возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) (Приложение 1).

Национальная доктрина образования предполагает обязательное выполнение образовательной системой ряда задач:

- исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной культуры;

- воспитания патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;

- разностороннего и своевременного развития детей и молодежи, формирования навыков самообразования и самореализации личности;

- формирования у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развития культуры межнациональных отношений;

- систематического обновления всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

- непрерывности образования в течение всей жизни человека;

- многообразия типов и видов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования;

- преемственности уровней и ступеней образования;

- развития дистанционного обучения, создания программ, реализующих информационные технологии в образовании;

- академической мобильности обучающихся;

- развития отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью, участия педагогических работников в научной деятельности;

- подготовки высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;

- экологического воспитания, формирующего бережное отношение населения к природе.

В Федеральном законе образовательная деятельность определяется как целенаправленные последовательные действия, осуществляемые уполномоченным юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем по организации и осуществлению образовательного процесса (обучения) с целью реализации образовательных программ, программ профессионального обучения, а также по предоставлению дополнительных образовательных услуг (Приложение 2).

В данном пособии мы затронем, прежде всего, проблему познавательной мотивации, следовательно, речь будет идти преимущественно о процессе обучения. Если дать краткую характеристику этому процессу, то он представляет собой конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Д. Б. Эльконин дает следующее определение обучения: «Обучение – это не механическая прибавка к уже имевшимся психологическим процессам, а качественное изменение всего внутреннего мира, всей психики и личности ученика. При усвоении (как высшей стадии обученности) происходит как бы перенос знаний извне вовнутрь (интериоризация), отчего изучаемый материал становится как бы собственным достоянием личности, ей принадлежащим и ею открытым. Специфическая особенность учебной деятельности – это деятельность по самоизменению. Её цель и результат – изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не изменении предметов, с которыми действует субъект»⁴.

Исторически обучение является одной из основных форм передачи общественного опыта, когда этот опыт передается посредством орудий и предметов труда, языка и речи, специально организованной учебной деятельности.

Обучение – это процесс взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В первую очередь ученика и учителя,

⁴ Ильясов И. И. Структура процесса учения. М.: Изд-во МГУ, 1986. 200 с.

преподавателя и студента. Обучение нельзя представить без наличия активности обучающегося, без его соответствующей целям, выдвинутым в процессе обучения, «встречной работы». К. Д. Ушинский так определял процесс обучения: «Учение – это труд, полный активности и мысли»⁵. Знание не просто транслируется от преподавателя или педагога к обучающемуся – качество его усвоения определяется активностью субъектов образовательной деятельности и характером их взаимоотношений.

Сам процесс обучения опирается на вышеописанные характеристики и имеет целую систему взаимосвязанных между собой целей и задач.

В качестве основных целей обучения традиционно выделяются:

1. Формирование знаний (системы понятий) и способов деятельности (приемов познавательной деятельности, навыков и умений);

2. Повышение общего уровня умственного развития, изменение самого типа мышления и формирование потребностей и способностей к самообучению, умение учиться.

Таким образом, мотивация образовательной деятельности тесно связана с целями обучения. Без должного уровня мотивации осуществление этих целей не представляется возможным.

Процесс обучения предполагает решение следующих задач:

1. Стимулирования учебно-познавательной активности обучаемых;

2. Организации их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;

3. Развития мышления, памяти, творческих способностей;

4. Совершенствования учебных умений и навыков;

5. Выработки научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Поскольку обучение – это целенаправленное и заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и позна-

⁵ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1974. 439 с.

ния, невозможно не рассмотреть этот процесс с точки зрения деятельностных характеристик.

А. Н. Леонтьев понимает деятельность как процесс, организуемый предметами внешней среды⁶. Значит, образовательная деятельность выступает в качестве компонента общего развития, протекающего на внутреннем плане личности, но стимулируемого и направляемого целиком и полностью внешней средой. Причем данная внешняя среда оказывает свое влияние на личность обучающегося не спонтанно, а в специально организованных формах, что имеет в своей основе желание получить определенный общий уровень развития всех обучающихся.

Деятельность в психологии часто определяется как «активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива»⁷.

За формирование личности человека отвечают такие компоненты, как общение, игра, учение и труд. Можно утверждать, что процесс обучения равноправно включает в себя все эти виды деятельности, управляемые мотивами и потребностями обучающихся. Для эффективной образовательной деятельности необходимо наличие сознательной цели обучающегося, возникшей на основе мотивов и потребностей. Цель эта заключается в усвоении знаний, умений и навыков, а также форм поведения и деятельности. Личность может стать полноправным субъектом образовательной деятельности лишь на определенной ступени развития, когда она будет соответствовать требованиям, предъявляемым к познавательным процессам (восприятию, вниманию, мышлению, памяти, речи, воображению и т. д.), а также к эмоциональной и волевой сферам. Обучение относится к гностическому виду деятельности. Гностическая деятельность представляет собой деятельность по познанию окружающего мира, которая представлена практической (внутренней и внешней), перцептивной и символической.

⁶ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1975. 181 с.

⁷ Большой психологический словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.: Олма-пресс, 2004. 672 с.

Если подвести итоги данного раздела – для любого образовательного уровня характерны свои специфические черты и требования к обучающимся, однако присутствуют и общие черты, такие как активность субъектов образовательного процесса, наличие внутреннего и внешнего планов образовательной деятельности.

*Задания для самостоятельной работы по разделу
«Структура и уровни образовательной деятельности»*

Задание 1. Проведите сравнительную характеристику состояния системы образования в предложенных странах.

Образовательная система в странах Европейского союза.

– Система образования Японии.

– Система образования в США.

– Система образования в Российской Федерации.

Задание 2. Реферат на предложенную тему.

– История образования в России.

– Учебная деятельность – основные характеристики.

– Уровни системы образования: традиции и инновации.

Задание 3. Приведите примеры образовательной деятельности на каждом из образовательных уровней, представленных на рис. 1.

Литература для самостоятельного изучения

1. Токмовцева, М. В. Многоуровневое профессиональное образование в России / М. В. Токмовцева // Закон. – 2006. – № 4.

2. Филатова, Л. О. Переемственность общего и среднего и вузовского образования / Л. О. Филатова // Педагогика. – 2004. – № 8.

3. Шленов, Ю. Непрерывное образование в России / Ю. Шленов, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 3.

Проблема мотивации в психологических исследованиях

Для начала рассмотрим генезис проблемы мотивации. Повышенное внимание психологов, представляющих в современной мировой и отечественной науке самые разные области психологических знаний, к проблематике мотивации личности, выход этой проблематики на первый план в научных и прикладных исследованиях в последней четверти XX века стали фактом, не требующим доказательства. Фактически эта проблематика выделилась, полностью оформилась и стала самостоятельной, экспериментальной, теоретически обеспеченной и методически подкрепленной областью научных знаний лишь в самом начале XX века. В это время она еще не существовала отдельно от других направлений исследований личности, и лишь к концу первой половины XX века теории мотивации составили относительно новую, отдельную область психологических знаний о личности. Данная область знаний активно разрабатывалась во второй половине XX века, и к его концу представляла уже одно из главных направлений психологических исследований личности.

Время становления психологии мотивации как самостоятельной отрасли знаний в истории мировой психологической науки фактически совпало с завершением разделения психологии на отдельные направления и школы (в это время отечественная психология уже находилась в особом положении, фактически изолирующем ее от мировой науки, политически сдерживающем ее развитие и идеологически ограничивающем ее проблематику, поэтому развитие исследований по психологии мотивации в нашей стране задержалось и далее пошло несколько иными путями, чем за рубежом).

Проблема мотивации является особенно сложной для изучения по причине ее многоаспектности и отсутствия единой точки зрения на источники и природу и сущность мотивации. До сих пор нет единого мнения о методах изучения мотивации. В различных научных школах и направлениях психологической науки формировались свои подходы к исследованию данной проблемы. Собственно психологический подход к проблеме мотивации

представлен в работах А. Адлера, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейна, Б. Скиннера, З. Фрейда, К. Юнга и др. С точки зрения социальных явлений мотивацию рассматривали Ш. Блондель, М. Гальбвакс, Г. Гофстэде, П. Жане, Л. Леви-Брюль. В работах В. Врума, Ф. Герцберга, К. Левина, Э. Лоулера, Д. Макклелланда, Л. Портера широко представлена проблема мотивации с позиций управленческой деятельности и менеджмента.

В разных научных направлениях мотивация рассматривается с различных точек зрения:

- как простое сочетание конкретных мотивов;
- как система взаимосвязанных мотивов;
- как сфера деятельности, объединяющая систему потребностей, интересов, целей и собственно мотивов;
- как система факторов, детерминирующих поведение;
- как характеристика процесса, определяющего поведенческую активность.

Методологическая основа, на которую опираются исследователи мотивации, формирует ряд подходов к данной проблеме.

Для западной психологической науки характерна биологизаторская позиция, с точки зрения которой мотивация предстает как внутренняя и независимая детерминанта поведения. Отечественная психология утверждает отечественно-историческую природу мотивации.

После многократных попыток построения общей теории мотивации ученые перешли к более детальному исследованию отдельных видов мотивации и даже отдельных типов мотивов. В частности, проводились исследования по мотивам и мотивации аффилиации, власти, просоциального поведения, каузальной атрибуции и мотивации беспомощного поведения (П. Миллер, И. Берковиц, Д. Винтер, Н. Эйзенберг). Отдельно можно выделить экспериментальную психологию мотивации достижения успехов (Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон и Х. Хекхаузен), в работах представителей этого направления предложены методы изучения успехов и избегания неудач, а также многочисленные экспериментальные факты.

К концу XX столетия возникли новые теории, объясняющие генезис этих мотивов и мотиваций у взрослых людей, стали проводиться межкультурные, сравнительные исследования мотивации и накапливаться разнообразные знания о развитии и влиянии социальных мотивов и мотиваций на поведение людей (Д. Макклелланд, Д. Винтер).

Зарубежные исследования мотивации. Для наиболее полного понимания генезиса проблемы мотивации необходимо обратиться к отечественным и зарубежным исследованиям по этой тематике. Можно констатировать, что наиболее легко поддаются классификации работы зарубежных психологов.

Опираясь на работы В. Вилюнаса, мы можем выделить два основных направления исследований мотивации в зарубежной психологии: *онтогенетическое* и *ситуативное*. Ведущим является ситуативное направление, в рамках которого исследуются такие проблемы, как:

- механизмы фрустрации и их влияние на мотивацию (Н. Д. Левитов, Г. Майер);

- защитные психологические механизмы в мотивационной структуре (М. Плутчик, Т. Симандз);

- влияние на возникновение побуждений объективной ценности целей и ожидаемой вероятности (Дж. Аткинсон, Л. Фестингер, Дж. Роттер);

- мотивация достижений (Р. С. Вайсман, Д. Макклелланд).

Онтогенетическое направление в исследовании мотивации характеризуется спецификой предмета своего исследования и сложностью экспериментального контроля. В рамках мотивационного направления мотивацию рассматривают В. Вилюнас, Дж. Браун и К. Б. Мадсен.

Еще одна классификация зарубежных теорий мотивации предложена А. Б. Орловым, который делит исследования зарубежных авторов на две группы в соответствии с двумя теоретическими ориентациями – *факторной* и *целостной*. Факторный подход (Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон) рассматривает отдельные объективные и субъективные условия как причины и источники (факторы) поведения. Это направление считается преимущественно эм-

пирическим. Теории целостной ориентации (Р. Вудвортс, Р. Уайт) направлены на рассмотрение поведения и условий в их единстве, взаимодействии и взаимной детерминации. Целостная теория – направление, главным образом, теоретическое.

Из зарубежных классификаций теорий мотивации интересна классификация направлений в исследовании мотивации, предложенная М. Х. Месконом, М. Альбертом, Ф. Хедоуори. С точки зрения этих авторов, теории мотивации делятся на две группы: *содержательные* и *процессуальные*.

Для содержательных теорий характерна направленность на выявление потребностей, лежащих в основе деятельности и факторов, определяющих поведение людей. Процессуальные теории осмысливают особенности восприятия человека, его ожидания в контексте мотивации.

Отдельно выделяется в психологической науке *когнитивное направление*. В когнитивной модели Х. Хекхаузена в качестве основных, определяющих мотивацию выступают когнитивные процессы принятия решения. Любая активность, по мнению Х. Хекхаузена, возникает после того, как произведена оценка всех существующих альтернатив действий и будет выбран тот вариант, который является наилучшим. «Мотив» в данном случае представляет сочетания таких компонентов, как потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление и т. д.

В этом контексте мотив задается таким состоянием отношения «индивид – среда», которое является более желательным по сравнению с актуальным состоянием субъекта. В данном направлении мотив выступает как когнитивное представление о желаемом состоянии (Дж. Каган).

В рамках *гуманистической психологии* сформирована концепция мотивации, основанная на понимании стремления к самоактуализации как основного мотива поведения человека (К. Роджерс). По мнению представителей данного направления, человеку присуще стремление максимально реализовывать свои способности с целью сохранения жизни и стабильности существования. Остальные мотивы являются лишь частными случаями мотива стремления к самореализации.

В концепции *самодетерминации и внутренней мотивации*, предложенной Э. Диси и Р. Раяном, была описана зависимость поведения человека от наличия у него одного из трех мотивационных состояний. В качестве таких состояний выделяются: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и амотивация.

Внутренняя мотивация сопровождается ощущением собственной значимости и ведущей роли в организации взаимодействия с окружающей средой и преднамеренного поведения. Внешняя мотивация приводит на первый план внешние причины преднамеренного поведения. Амотивация характеризуется отсутствием намерения к осуществлению поведения и сопровождается чувством некомпетентности и неэффективности при взаимодействии с окружающими.

Отечественные исследования мотивации. В отечественной психологии одной из первых работ, посвященных систематическим исследованиям психологии мотивации, стала монография В. Н. Мясищева, посвященная отношениям и потребностям человека, и теоретические труды П. М. Якобсона, посвященные проблеме мотивации и эмоций. Проблема мотивации нашла свое отражение в первом обобщающем труде по экспериментальным исследованиям личности (Л. И. Божович). Расцвет актуальности данной проблематики пришелся на время публикации работ В. Г. Асеева (1976), В. К. Вилюнаса (1990) и др.⁸

В отечественной психологии исследовательская активность ученых была сосредоточена на ряде частных вопросов (самооценки, уровня притязаний, образа Я), лишь косвенно касающихся мотивации поведения. Таким образом, в течение нескольких десятилетий отечественная психология мотивации была направлена на исследование ряда частных проблем, таких как соотношение мотивации и эмоций, мотивации и личности, мотивации и учения. В конце XX века в сфере внимания психологической науки появились мотивы социального поведения личности, раскрытые в исследованиях, посвященных агрессивности, мотивации достижения успехов, аффилиации, мотивации просоциального поведения и т. д. В качестве методологической основы для исследований выступали теория отражения и деятельностный подход.

⁸ Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. М.: Речь, 2004. 240 с.

В отечественной психологии широкий пласт исследований посвящен проблеме мотивации деятельности в контексте формирования личности (К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон); В. К. Вилюнас рассматривает психологические механизмы и характеристики мотивации; в работах Е. П. Ильина отражена структура и динамика мотивов деятельности; формирование процесса мотивации деятельности как психологического образования личности раскрыто в трудах И. В. Имедадзе, В. И. Ковалева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Одно из более фундаментальных положений о природе мотивации предложено А. Н. Леонтьевым, предположившим, что в основе онтогенетического развития мотивации лежит опредмечивание потребностей. Специфика отечественного подхода не только в превосходстве онтогенетического направления, но и в особом внимании, которое исследователи уделяли социальным детерминантам мотивации и таким свойствам этого явления, как историчность, изменчивость, бесконечное разнообразие.

Мотивация как психическое явление рассматривается следующим образом:

- как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих, поведение;
- как совокупность мотивов;
- как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность;
- как процесс психической регуляции конкретной деятельности;
- как процесс действия мотива;
- как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности,
- как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

К различным сторонам и уровням образовательной деятельности возможно применение всех указанных выше положений, но прежде всего нас интересует регуляционный компонент мотивации. Именно способность системы мотивации оказывать влия-

ние на эффективность образовательной деятельности является ключевой для понимания системы психологического сопровождения данной сферы человеческой активности.

Постараемся определить причины, определяющие и побуждающие активность человека (в том числе, и познавательную). В качестве этих причин традиционно выступают внутренние факторы, такие как желания и стремления человека, а также внешние факторы (стимулы). При рассмотрении механизмов мотивации образовательной деятельности мы имеем дело с цепочкой: стимул – мотив – действие. Необходимо понять, какие мотивы определяют познавательную активность и какие стимулы пробуждают эти мотивы. Определений самого понятия «мотив» существует множество (Приложение 3). Мы будем трактовать мотив как внутренне осознанное побуждение, отражающее готовность человека к активности.

Каждый мотив, лежащий в основе образовательной деятельности, несет три основных функции:

- побуждающую (стимулирует и обуславливает активность субъекта образовательной деятельности);

- регулирующую (определяет возможность контроля субъектом собственного уровня вовлеченности в процесс образовательной деятельности и выбора вида деятельности для достижения целей);

- направляющую (направляет активность субъекта в русло образовательной деятельности, и эта деятельность носит разно-сторонний характер).

Таким образом, под влиянием мотивов происходит выбор субъектом того вида или формы образовательной деятельности, который будет служить для достижения стоящих перед ним учебных задач. Для понимания мотивации образовательной деятельности необходимо рассмотреть мотивы обучающихся на каждом образовательном уровне и те потребности, которые стали стимулами, обусловившими возникновение этих мотивов.

Актуализация любой потребности побуждает организм действовать в направлении достижения, овладения предметом, способным удовлетворить данную потребность. Когда потребность «встречается» с предметом, способным удовлетворить ее,

она становится способной направлять и регулировать деятельность человека, управлять его поведением. «Встреча» потребности с предметом выступает как условие образования установки на определенный вид деятельности. Потребность «опредмечивается». Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что ее побуждает. Таким образом, мотив можно понимать как опредмеченную потребность.

Потребность – это направленность активности человека, психическое состояние, создающее предпосылку деятельности. Однако сама по себе потребность не определяет характера деятельности. Хотя потребности и являются «пусковым механизмом» деятельности, но прежде чем субъект реализует их в конкретной деятельности, необходимо, чтобы произошел процесс трансформации потребностей в мотивы деятельности. Потребности человека лежат в основе мотивов и проявляются в них. Мотивы возникают, развиваются, формируются в деятельности на основе потребностей. Таким образом, схематизируем вышеизложенное – потребности, трансформируясь в мотивы, побуждают индивида к деятельности и запускают механизм его активности. Под влиянием мотивов происходит выбор субъектом вида деятельности для достижения им конкретных целей. Социально-биологическая обусловленность положения человека в среде является исходным моментом формирования потребностей. По источнику формирования, происхождения все потребности делятся на биологические (потребность в пище, в жилище и т. д.) и социальные, то есть потребности физического и социального существования человека. Биологические потребности имеют непреходящий характер. Социальные потребности человека обусловлены объективностью происхождения, их историческим характером, зависимостью от практической деятельности. Наиболее известна классификация потребностей А. Маслоу, обосновавшего иерархическую структуру потребностей человека и выделившего пять групп:

1. Физиологические потребности, необходимые для выживания организма (потребность в пище, воде, жилище и т. д.).

2. Потребность в безопасности (в защите от опасностей, в уверенности в удовлетворении физиологических потребностей и т. д.).

3. Социальные (аффилиативные) потребности (в причастности, принадлежности группе, в социальных контактах, в любви и т. д.).

4. Потребность в уважении (в признании другими личных, в том числе и профессиональных, достижений, компетентности, личных качеств и достоинств).

5. Потребность в самоактуализации и самовыражении (в реализации своих потенциальных возможностей и способностей, в росте собственной личности).

Как отмечает А. В. Карпов⁹, пять групп потребностей одновременно являются и пятью основными уровнями потребностей, расположенными в виде строгой иерархической структуры соподчиненности, где первая группа образует основание, а пятая вершину иерархии. Это означает, что потребности каждого вышележащего уровня возникают (актуализируются) только тогда, когда потребности всех нижележащих уровней удовлетворены. Он отмечает, что высшие потребности генетически более поздние, поэтому они менее важны для выживания, воспринимаются человеком как менее насущные и могут быть отодвинуты им на более поздний срок в жизненно неблагоприятных условиях. Удовлетворение высших потребностей в самоуважении и самореализации приносит счастье, обогащает внутренний мир и имеет своим результатом не только осуществление желаний, но, что важнее, – развитие личности и ее личностный рост.

Люди, достигшие уровня самоактуализации, полностью реализовавшие свои способности и возможности, предстают как зрелые личности. Они отличаются следующими чертами: ориентация на объективную реальность и свобода от иллюзий, юмор, спонтанность, терпимость, демократичность принципов и отношений, неконформизм, творческие способности.

Потребность определяется как осознаваемое и переживаемое человеком состояние нужды в чём-либо. Потребности можно разделить по происхождению и предмету (В. К. Виллюнас). Чтобы понять условия возникновения оптимальной мотивации образовательной деятельности, необходимо рассмотреть потребности, лежащие в основе познавательной активности.

⁹ Карпов А. В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2005. 584 с.

Выделяют следующую классификацию потребностей:

1. Первичные, витальные (врождённые, биологические) потребности в пище, воде, сне, отдыхе, сексуальные потребности, потребность в самозащите, родительские. Эти естественные потребности имеют общественно-личный характер, что находит своё выражение в том, что даже для удовлетворения узколичных потребностей (в пище) используются результаты общественного труда и применяются исторически сложившиеся в данной общественной среде способы и приёмы, т. е. все потребности социальны по способу удовлетворения;

2. Культурные, приобретённые потребности имеют общественный характер по природе своего происхождения, они формируются под влиянием воспитания в обществе. Среди культурных потребностей выделяют материальные и духовные. К духовным относят потребность в эмоциональном тепле, уважении, познавательные потребности, потребность в деятельности, эстетические потребности, потребность осознать смысл своей жизни.

Попробуем рассмотреть мотивацию образовательной деятельности с точки зрения представлений о локусе мотивации (внутреннем и внешнем). Образовательная деятельность, очевидно, будет более эффективной, если она осуществляется на основе интереса к ней и субъективного ощущения ее ценности. Тема внутренней и внешней мотивации раскрыта в работах В. И. Чиркова, который утверждает, что при внутренней мотивации желание работать стойкое и продолжительное, люди выбирают для себя трудные цели, лучше выполняют творческие задачи, требующие нестандартного подхода. Деятельность внутренне мотивированных людей характеризуется высокой креативностью и сопровождается эмоциями радости и удовлетворения. При этом улучшаются мнемические процессы, возрастает уровень самоуважения. В то же время при внешней мотивации поведение становится нестойким – оно исчезает вместе с подкреплением. Внешне мотивированные люди избирают простейшие или стандартные задачи для быстрого получения вознаграждения, между тем снижаются качество и скорость выполнения ими творческих задач. Падает уровень креативности и спонтанности, появляются отрицательные эмоции.

Мотивационные аспекты образовательной деятельности интересно рассмотреть на основе теории когнитивной оценки, предложенной Э. Дисси, Р. Раяном. Данная концепция опирается на предположение о наличии двух видов ощущений (Р. Уайт, Р. Де Чармс) – ощущения компетентности и ощущения самодетерминации. Ощущение компетентности предполагает ощущение субъектом образовательной деятельности полноты своих возможностей. Это ощущение «багажа» собственных знаний и наличия возможностей для их применения на практике. Второй вид ощущений – ощущение самодетерминации. Это осознание себя причиной своих действий. Жесткие требования, исходящие извне, по мнению этих исследователей, мешают субъекту деятельности осознавать свою ответственность за результаты деятельности, берут под сомнение саму активность субъекта. Если перенести это утверждение на образовательную деятельность – обучающийся либо в борьбе с внешними директивами обретает творческую самостоятельность и начинает получать глубокое удовлетворение от учебной деятельности, либо, подчиняясь требованиям, становится пассивным «автоматом», управляемым извне. Потеря ощущения самодетерминации рождает чувство неудовлетворенности своей жизнью, неуверенность, тревогу относительно собственного будущего.

Э. Дисси, включил потребность человека в двух описанных выше ощущениях в перечень базовых потребностей личности и добавил к ним еще одну потребность – потребность в значимых отношениях. Действительно, мотивация образовательной деятельности на каждом из образовательных уровней тесно взаимосвязана с реализацией личности в системе общественных отношений. Очевидна зависимость значимых взаимоотношений с субъектами образовательного процесса и эффективности образовательной деятельности. Таким образом, в процессе образовательной деятельности (как, впрочем, и любой другой) субъект постоянно оценивает, что является причиной его действий (он сам или что-то извне), насколько эффективна его деятельность и может ли он, выполняя эту деятельность, поддерживать значимые межличностные отношения.

В случае если субъект образовательной деятельности осознает свою активную роль в процессе обучения, считает себя компетентным и при этом остается включенным в систему значимых межличностных отношений – рождается такая необходимая внутренняя мотивация (рис. 2).

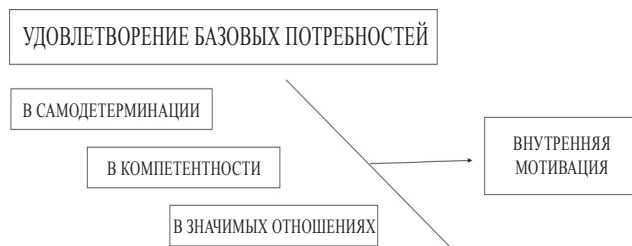


Рис. 2. Зарождение внутренней мотивации

Еще одно понятие, которое позволит раскрыть истоки внутренней мотивации, – это психологическое благополучие. Данное понятие применительно к образовательной деятельности имеет прямое отношение и к отношению к образовательному процессу и к качеству жизни субъекта в целом. Определенный уровень психологического благополучия субъекта выражается в переживании счастья, ощущении осмысленности своего существования и чувстве самоактуализации. Исследователи связывают уровень психологического благополучия со степенью удовлетворения базовых потребностей. На этом основании Э. Дисси предлагает свою версию слагаемых мотивации деятельности – мотивационный треугольник (рис. 3). Если перенести вышеизложенное на проблему мотивации образовательной деятельности, получается, что внутренняя мотивация способствует эффективности образовательного процесса (через повышение уровня осознанной активности обучающегося), а также способствует улучшению качества жизни и повышению уровня субъективного благополучия.

Еще одно понятие, связанное с внутренней мотивацией, – внутренние / внешние ценности. Данное личностное образование позволяет субъекту наиболее полно ощутить психологическое благополучие и осмыслить свое существование.

Удовлетворение базовых потребностей
(в понимании Э.Диси)

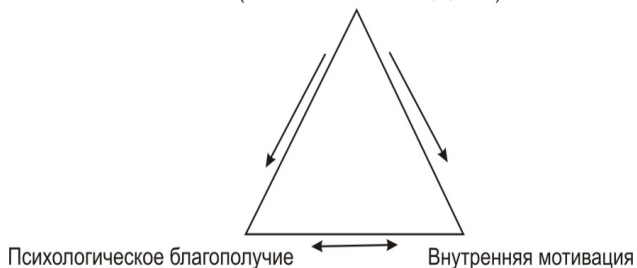


Рис. 3. Мотивационный треугольник. Слагаемые мотивации

Внутренние ценности представляют собой личностный рост, межличностные отношения, интеллектуально-эстетичное развитие. К внешним относят финансовый успех, привлекательность, славу, силу. В исследованиях Э. Диси было показано, что «люди, ориентированные на внешние ценности, преимущественно мотивированы внешними факторами и имеют достаточно низкий уровень психологического благополучия. В то же время те, кто ориентирован в основном на внутренние ценности, не терпят внешних мотиваторов, стремятся самостоятельно принимать решения о том, что для них важно, а что нет, и потому получают больше удовольствия от жизни и в целом более счастливы»¹⁰. Мы можем утверждать, что образовательная деятельность, в основе которой лежат преимущественно внутренние ценности, будет наиболее продуктивной. Следовательно, в процессе организации системы психологического сопровождения мотивации образовательной деятельности необходимо особое внимание уделять формированию системы ценностей обучающихся (рис. 4).

¹⁰ Сидоренко Е. В. Указ. соч.

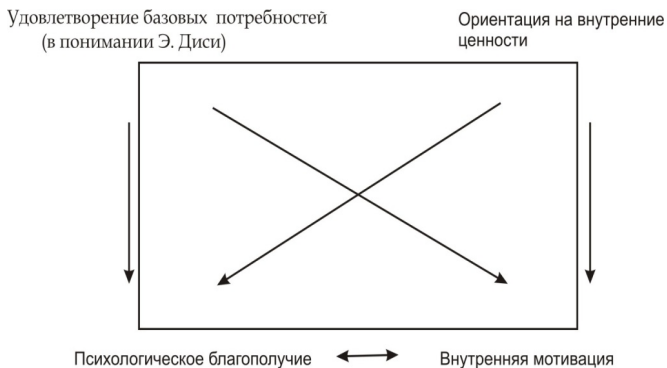


Рис. 4. Мотивационный квадрат

Д. А. Леонтьев ввел еще одно понятие, дополняющее картину мотивационной системы, – это понятие личностной ориентации и ее типов:

Автономная ориентация. Основана на убеждении о связи осознанного поведения с его результатами; источником поведения выступает при этом осознание своих потребностей и чувств.

Подконтрольная ориентация. Также основана на ощущении связи поведения с его результатом, однако источником поведения выступают внешние требования.

Безличная ориентация. Основана на убеждении, что результат не может быть достигнут целенаправленно и предсказуемо¹¹.

Только в случае автономной ориентации мотивация образовательной деятельности будет оптимальной. Уровень самостоятельной активности субъекта образовательной деятельности выступает в данном случае в качестве некой личностной черты, которая играет ведущую роль в стиле деятельности личности (рис. 5).

Внутренняя мотивация и внутренние потребности определяют отношение субъекта к деятельности, в том числе и учебной. Оптимальный мотивационный комплекс представляет собой присутствие всех типов мотивации (внешней отрицательной, внешней положительной и внутренней).

¹¹ Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. 343 с.



Рис. 5. Мотивационный пятиугольник

Стоит отметить тот факт, что системы внутренней и внешней мотивации образуют большое количество сложных взаимосвязей и зависимостей. Здесь нет линейной зависимости, эти связи проявляются не только во взаимоусилении этих двух систем. Гипертрофия внутренней мотивации может привести к снижению значимости результата¹².

Пример. Студент факультета филологии увлеченно занимается лингвистическим анализом текстов, однако не проявляет никакого интереса к публикации результатов своей деятельности. Следовательно, мы имеем дело с обесцениванием результата, с деятельностью ради процесса.

В свою очередь, сильные внешние стимулы и мотивы имеют тенденцию «заглушать» внутреннюю мотивацию субъекта образовательной деятельности.

Пример. Студент-психолог интересуется проблемой творчества дошкольников, однако по соображениям «престижности» он выбрал тему диплома, совершенно отличную от интересующей его тематики.

Тем не менее значимое преобладание именно внутренних мотивов образовательной деятельности является необходимым условием для ее эффективности. Система мотивации образовательной деятельности проходит в процессе своего становления множество этапов, и в результате формируется сложная, динамическая иерархия мотивов и стимулов учебной деятельности. Не-

¹² Карпов А. В. Указ. соч.

смотря на существенные отличия, на каждом из образовательных уровней можно предположить наличие некоего «мотивационного ядра», которое состоит из преобладающих мотивов, определяющих характер и качество учебной деятельности субъекта.

*Задания для самостоятельной работы
по разделу «Проблема мотивации
в психологических исследованиях»*

Задание 1. Выберите то определение мотива из Приложения 3, которое наиболее точно характеризует мотивы образовательной деятельности. Обоснуйте свою точку зрения.

Задание 2. Составьте таблицу основных представлений о развитии личности в зарубежных и отечественных психологических теориях.

<i>Представители подхода</i>	<i>Понимание мотивации</i>

Литература для самостоятельного изучения

1. Анисимов, О. С. Потребности и мотивы : сущность и типология / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 229–236.

2. Бодров, В. А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности / В. А. Бодров // Психологический журнал – 2001. – № 2. – С. 90–100.

3. Краткие сведения о некоторых психологических теориях мотивации // Психология в сети Интернет. – [Б. м.], 2009–2010. – URL : <http://www.ipsihologia.com/?p=58>.

4. Обзор теорий мотивации // **HR-Portal : сообщество профессионалов.** – [Б. м.], 2004–2010. – URL : <http://www.hr-portal.ru/article/obzor-teorii-motivatsii>.

Классификация мотивов образовательной деятельности

В качестве одного из основных свойств мотивов принято выделять изменчивость, следовательно, в процессе активности, вызванной тем или иным мотивом, сам мотив может трансформироваться. Любая деятельность, начавшись под действием одного мотива, может в результате закончиться с совершенно другой мотивацией. С точки зрения мотивации образовательной деятельности данное свойство мотивов является основополагающим для понимания возможностей влияния на этот процесс. Обнаружив у обучающихся нежелательную форму мотивации, например отрицательную внешнюю, мы всегда можем предпринять шаги для преобразования мотивационного комплекса в более оптимальный. Однако для более полного представления о реальных возможностях по работе с мотивационным комплексом необходимо подробно остановиться на определении мотивов, составляющих ядро мотивационной сферы, отвечающих за учебную деятельность.

Для осмысления мотивационного компонента образовательной деятельности необходимо решить вопрос определения структуры мотивации. Понятие «структура мотивации» применяется, когда речь идет об иерархии мотивов, о выделении основных групп и подгрупп мотивов: мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (мотивация содержанием, мотивация процессом), мотивы, связанные с косвенным продуктом учения. В широком смысле структура мотивации характеризуется двумя сторонами – содержательной и динамической¹³. В более узком смысле мотивацию составляют потребность в деятельности и внешний по отношению к деятельности мотив, который определяет конкретную целевую установку; противоречивое единство этих двух составляющих является движущей силой всякой конкретной деятельности.

Значимая деятельность субъекта характеризуется тем, что ее мотивационный компонент, помимо побуждения данной деятельности, побуждает и то формируемое действие, которое субъект связывает со своей значимой деятельностью. Существует

¹³ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 159 с.

определенная система значимых деятельностей, и побуждающие их мотивы образуют как бы «ядро мотивации» субъекта, по отношению к которому происходит создание мотивационных компонентов других видов деятельностей: Очевидно, развитие мотивации происходит на основе функционирования и развития систем значимых деятельностей субъекта.

Рассмотрим подробнее функциональную структуру мотивационного компонента деятельности. Наличие у субъекта мотивов, побуждающих значимую деятельность, является первой составляющей данной структуры.

Очень часто в научных исследованиях вместо «структуры» применяется термин «строение мотивации». Интерес к «строению мотивации» вызван тем фактом, что потребности и мотивы различаются не только по содержанию и динамическим свойствам, но и по строению – непосредственные, где побуждение идет от потребности, или опосредствованные сознательно поставленной целью (Л. И. Божович). Для полного раскрытия мотивации учения и образовательной деятельности в целом необходимо понимать, те побуждения, которые лежат в ее основе. По А. К. Марковой, существует четыре вида побуждений:

1. Значения и смыслы;
2. Потребности;
3. Цели;
4. Интерес как форма проявления ранее указанных побуждений.

Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна и соответственно характеризуется такими свойствами, как направленность, устойчивость и динамичность. Кроме общепризнанных системных свойств учебной мотивации, А. К. Маркова (на примере школьников) выделяет ряд дополнительных специфических факторов. Мы рассмотрим эти факторы применительно к образовательной деятельности вообще, попробуем оценить их действие на всех образовательных уровнях (рис. 6). Итак, факторы, оказывающие влияние на систему мотивации образовательной деятельности:

– характер самой образовательной деятельности, развернутость и зрелость ее структуры, сформированность ее компонен-

тов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействие в ходе учения с другими субъектами образовательного процесса;

- смысл образовательной деятельности для обучающегося (определяемым идеалами, ценностными ориентациями);
- характер мотивов образовательной деятельности;
- зрелость целей;
- особенности эмоций, сопровождающих процесс образовательной деятельности.

Существуют различные варианты классификаций мотивов учения, однако общепризнанным является выделение двух основных типов мотивов: широкие социальные мотивы учения и мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной деятельности¹⁴.

К познавательным мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного.

К социальным принадлежат такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц.

По мнению А. К. Марковой¹⁵, и познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

Уровни познавательных мотивов:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

¹⁴ Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.

¹⁵ Маркова А. К. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Педагогика, 1986. 234 с.

Уровни социальных мотивов:

– широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);

– узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение);

– мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

С. Л. Рубинштейн, Дж. Брунер и др. предложили другую модель классификации учебных мотивов. Они разделяют мотивы на внутренние и внешние. Так, Дж. Брунер в качестве внутренних рассматривает мотивы, находящиеся в самом процессе учебной деятельности, в качестве внешних – мотивы, находящиеся вне учебной деятельности.

Классификация М. В. Матюхиной во многом объединяет оба подхода. Она выделяет:

мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

– мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.;

– мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты;

мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

– широкие социальные мотивы (мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

– узколичностные мотивы (стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия); желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация);

– отрицательные мотивы (стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей)).

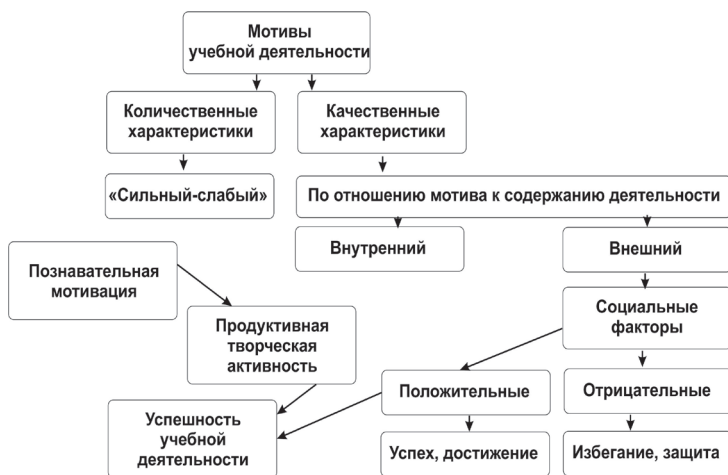


Рис. 6. Схема мотивации учебной деятельности

Классификация мотивов по Т. А. Ильиной¹⁶:

– мотивы, непосредственно побуждающие: зависят от личности и деятельности учителя, отобранного материала, методов. Опираются на произвольное внимание, основаны на положительных эмоциях;

– мотивы, перспективно побуждающие: связаны с предметной целеустремлённостью самого ученика, нацеленностью его деятельности на будущее. Это интерес к предмету, к определенной деятельности, к которой есть склонность; желание заслужить одобрение товарищей;

– мотивы часто могут быть связаны с отрицательными эмоциями – страх перед учителем, родителями;

– мотивы интеллектуального побуждения: интерес к процессу умственной деятельности; стремление найти самостоятельный ответ на вопрос, чувство удовлетворения от успешного решения, чувство удовлетворения от самого процесса мыслительной работы.

¹⁶ Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Педагогика, 1988. 215 с.

Это разделение очень условное, мотивы переплетаются друг с другом, переходят один в другой, объединяются; кроме того, соотношение мотивов меняется в зависимости от возраста; так, в младших классах преобладают непосредственно побуждающие мотивы; в старших – перспективно-побуждающие и социальные.

Еще один вариант классификации мотивов учения, предложенный Т. А. Ильиной¹⁷, опирается на две тенденции: к достижению успеха и избеганию неудач. Тенденция к достижению успеха характеризуется тем, что ученики ставят позитивные цели, активно ищут средства по их достижению, испытывают от образовательного процесса положительные эмоции. Тенденция к избеганию неудач проявляется в том, что ученики не уверены в себе, боятся критики и работы, где велика возможность неудачи, с образовательной деятельностью связаны отрицательные эмоции.

Задача учителя при этом – развивать у учеников стремление к успеху, поощрять даже маленькие достижения, не акцентировать внимание на неудачах.

Ведущими мотивами образовательной деятельности могут быть и внешние, и внутренние мотивы (рис. 7).

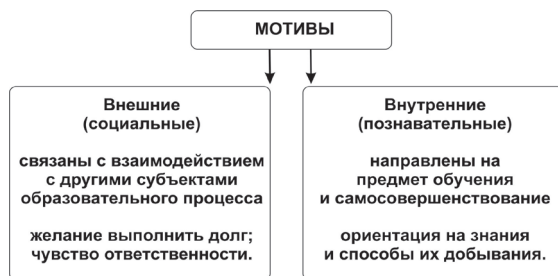


Рис. 7. Внутренние и внешние мотивы

Крайне важно знать динамику развития мотивов и следить за тем, чтобы внешние положительные мотивы не перешли во внешние отрицательные. В реальности каждый обучающийся побуждается несколькими мотивами, т. к. образовательная деятельность всегда полимотивирована. Для понимания специфики мотивации образовательной деятельности необходимо соотнесе-

¹⁷ Ковалев В. И. Указ. соч.

ние с возрастом. Возрастные особенности оказывают влияние на мотивацию. В следующих разделах мы рассмотрим, как мотивируется учебная деятельность школьника по возрастам.

*Задания для самостоятельной работы по разделу
«Классификация мотивов
познавательной деятельности»*

Задание 1. Приведите примеры мотивации образовательной деятельности на основе любой из классификаций, предложенных в данном разделе (Приложения 5, 6).

Задание 2. Перечислите качества содержательной и динамической сторон мотивов учебной деятельности. Определите, к какой группе можно отнести каждый из предложенных мотивов.

- Желание получить отметку, одобрение учителя.
- Стремление к успеху, самоутверждению.
- Желание быть настоящим школьником.
- Практическое значение предмета, возможность овладения полезными знаниями, умениями и навыками.
- Общественное значение предмета, его роль в жизни страны.
- Интерес к самому учению, к знаниям («Учусь потому, что интересно учиться»).
- Желание получить образование для будущей профессиональной деятельности.
- Стремление завоевать престиж у сверстников.
- Интерес к тому, как можно получать знания самостоятельно.
- Интересно, каким способом эти знания получены в науке.
- Интерес к анализу собственных ошибок, поиск нескольких способов решения задачи.

Задание 3. Дайте ответ на следующие вопросы

- Охарактеризуйте сущность учебных мотивов.
- Назовите основные источники учебной мотивации.
- Назовите основные уровни познавательных и социальных мотивов учебной деятельности.
- Дайте характеристику соотношения мотивов достижения успеха и избегания неудачи.
- Рассмотрите особенности развития внутренней мотивации учения.

Литература для самостоятельного изучения

1. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1990.
2. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М., 1988.
3. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
4. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой. – М. : Педагогика, 1986.

Мотивация познавательной деятельности в дошкольном возрасте

Наиболее логичным представляется для начала рассмотреть проблему мотивации образовательной деятельности на самых ранних возрастных этапах, на которых закладываются ее основы, формируются предпосылки. Дети разного возраста, как известно, очень сильно отличаются между собой по своему общему психологическому облику. Это и дает основание говорить о психологических особенностях, типичных, например, для детей дошкольного возраста, для младших школьников или подростков. Действительно, какими бы яркими индивидуальными психологическими чертами ни обладали дети одного и того же возраста, они, как правило, имеют нечто общее между собой.

Если говорить об основных предпосылках формирования познавательной мотивации дошкольников, то, по мнению Л. И. Божович, развитие организмов происходит под определяющим влиянием внешних условий их жизни. В своей книге «Очерки психологии детей» Л. И. Божович описывает ситуацию развития ребенка таким образом: «...ребенок развивается в условиях сложной социальной среды, в условиях воспитания и обучения. Условия, в которых живет ребенок, воздействуя на него, создают постепенное усложнение его связей с этими условиями, постепенное усложнение его жизненных процессов. У него формиру-

ются и те высшие процессы, которые называются психическими и которые обеспечивают "бесконечно сложное взаимоотношение организма с окружающим миром" ...»¹⁸.

Если говорить об основных предпосылках формирования познавательной мотивации дошкольников, то в качестве ключевых факторов такого развития можно выделить личностные особенности ребенка (особенности психических процессов, эмоциональная сфера и т. д.) и социальные условия развития.

Семья и социальные институты, отвечающие за процесс воспитания и обучения, создают особую образовательную среду, в которой индивидуальные особенности ребенка раскрываются и трансформируются. А. Р. Лурия так определял роль окружения в процессе становления личности ребенка: «Корни произвольного действия следует искать в тех формах общения ребенка со взрослым, в которых он сначала выполняет инструкцию взрослого, постепенно формируя способность выполнять в дальнейшем и свои собственные речевые инструкции»¹⁹.

Если говорить об источниках, на основе которых на более поздних возрастных этапах формируется мотивация образовательной деятельности, то в качестве основы этого процесса можно выделить познавательную направленность активности ребенка. А. А. Люблинская определяет познавательную активность как следствие таких качеств личности ребенка, как любознательность, пытливость, наблюдательность²⁰. Таким образом, возникновение у ребенка стойкого интереса к предметам и явлениям окружающего мира предопределяет появление в будущем стремления к знаниям и, следовательно, развития познавательной мотивации.

Современные исследования детской познавательной активности показывают, что особенно важными для ее формирования являются объем тех знаний, которыми ребенок уже обладает, и форма, в которой значимые взрослые предоставляют ему информацию о его «мере незнания».

¹⁸ Божович Л. И. Очерки психологии детей. М., 2006. 198 с.

¹⁹ Гордеева Т. Г. Регулирующая функция речи и произвольное поведение детей // Молодой ученый. 2013. № 8. С. 391–393.

²⁰ Люблинская А. А. Воспитателю о развитии ребёнка. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Просвещение, 1972. 256 с.

Если изобразить процесс познания человеком окружающего мира в виде расширяющегося круга (рис. 8.), тогда при получении ребенком новых знаний этот круг будет расти, тем самым расширяя границу между знанием и областью незнания.



Рис. 8. Система «знание – незнание»

Здесь мы сталкиваемся с первым аспектом развития познавательного интереса ребенка: слишком маленькая область знаний ребенка об окружающем мире приводит к снижению контакта с неизвестным, непознанным и, следовательно, к снижению неопределенности. Неопределенность, в свою очередь, является тем стимулом, без которого невозможно возникновение желания заполнить существующие пробелы в знаниях о мире. Таким образом, количество информации выступает как мера уменьшения существующей неопределенности и как естественный гармонизатор отношений «ребенок – окружающий» мир.

Пример. Ребенок в четыре года слышит передачу о кругосветных путешествиях, в ней несколько раз говорится о шарообразной форме Земли. Ребенку становится интересно, почему не падают люди, которые живут снизу этого шара. Мы видим, что его знания об окружающем мире расширились и тут же произошел рост неопределенности. Уровень неопределенности будет тревожить ребенка и приведет к познавательной активности. В данном случае взрослым будут заданы вопросы, будет довольно долго сохраняться интерес к сходной тематике. В результате ребенок не только приобретет знания, но и разовьет мотивационную сферу и при этом получит положительное эмоциональное подкрепление.

Можно установить такую закономерность: чем больше ребенок познает, тем сильнее растет его интерес к знаниям. Но доста-

точно ли этой закономерности для полного раскрытия мотивации познавательной деятельности дошкольников?

Очевидно, что есть еще факторы, определяющие познавательный интерес ребенка. Например, форма и объем предоставляемой ребенку информации. Многие взрослые стремятся на каждый вопрос дать ребенку максимально исчерпывающий ответ. Немедленно получив всю информацию, которую хотел, и даже больше, ребенок быстро выходит из состояния неопределенности, и познавательный интерес, познавательная активность не возникают вообще. При этом возможна и «информационная перегрузка», когда избыток информации рождает пресыщение.

Таким образом, теоретически можно предположить, что формирование и развитие познавательной мотивации – это самопроизвольный процесс, идущий по нарастающей сам по себе, вслед за усвоением ребенком новых знаний о предмете.

Попытаемся охарактеризовать мотивационную сферу ребенка раннего возраста, чтобы понять, что же приобретается в процессе развития на дошкольном этапе. Итак, у ребенка одновременно присутствуют желания разнообразного характера, причем все эти желания одинаково сильны и значимы для него. Ребенок одновременно хочет идти гулять, играть в любимые игрушки, помогать маме и смотреть книжку с картинками. На этапе раннего детства нет возможности выделить ведущий мотив. Все стимулы распределяются по принципу «это я хочу, а это не хочу». Именно поэтому в раннем детстве ребенок не способен самостоятельно выбирать из двух видов активности. Если два желания возникают одновременно – ребенок оказывается в неразрешимой ситуации выбора.

Кроме того, действия по реализации возникших желаний предпринимаются ребенком немедленно, нет никакой возможности отложить их на какое-то время.

Пример. Ребенок в магазине требует купить ему шоколадку, увещевание мамы, что они вернутся за лакомством после того, как возьмут в соседнем отделе молока, не работает совершенно. Принцип удовлетворения желаний раннего детства – «здесь и сейчас».

В самом начале дошкольного возраста мотивационная сфера в корне меняется. Одним из наиболее важных личностных механизмов, формирующихся в этом периоде, считается соподчине-

ние мотивов (по данным исследований Л. И. Божович)²¹. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Понятие познавательной мотивации внутренне связано с другими, смежными, понятиями, среди которых можно выделить:

- познавательный интерес, то есть эмоциональную включенность в решение познавательной задачи;

- познавательную деятельность, то есть практическую активность, направленную не на достижение практического результата, а на познание нового;

- творческую (креативность), то есть стремление вложить в продукт что-то свое;

- познавательную активность, то есть готовность к познавательной деятельности и инициативность в ней;

- любознательность («curiosity») – любовь к знаниям, стремление узнать что-то новое.

Мы предполагаем, что самым важным итогом развития мотивационной сферы дошкольника является его мотивационная готовность к переходу к систематическому обучению в школе. Этот необходимый известный уровень психического развития достигается в последний период дошкольной жизни детей. Переход к систематическому усвоению знаний, в свою очередь, влияет на развитие психики ребенка, изменяя не только общую направленность и черты личности младшего, но и характер протекания его психических процессов. Под влиянием обучения изменяются восприятие, память, мышление ребенка, изменяется вся его психика. И очевидно, существенно изменяется структура мотивации образовательной деятельности.

Мотивационная готовность – одна из главных сторон психологической готовности ребенка к обучению в школе. Мотив – это внутреннее побуждение к активности. В качестве мотивов могут выступать потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения и др. В основе любого действия или поступка имеется мотив или совокупность мотивов, которые запускают (побуждают) и направляют активность человека.

²¹ Божович Л. И. Очерки психологии детей.

Мотивы готовности к обучению в школе – это внутренние и внешние факторы, побуждающие ребенка на усвоение новых знаний. Они являются основой для формирования учебных мотивов. Учебный мотив как осознанная потребность в получении новых знаний и развитии своих способностей у дошкольников отсутствует. Отношение дошкольников к учению может быть выражено в следующих группах мотивов.

Социальные мотивы означают понимание общественной значимости и необходимости учения, стремление к социальной роли школьника. «Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно».

Учебно-познавательные мотивы отражают интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому. «Я хочу в школу, потому что там можно многому научиться, узнать новое».

Оценочные мотивы содержат стремление ребенка получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение. «Я хочу в школу, потому что буду получать пятерки».

Позиционные мотивы отражают интерес к внешней атрибутике и позиции школьника. «Я хочу в школу, потому что там все большие, а детский сад ходят маленькие». Или «Я хочу в школу, потому что мне купят новый ранец, пенал, школьную одежду».

Внешние мотивы, не выражающие желаний самого ребенка. «Я пойду в школу, потому что так мама сказала».

Игровые мотивы, которые неадекватно переносятся ребенком в новую ведущую деятельность – учебную. «Я хочу в школу, потому что там можно весело играть с друзьями».

Изучение мотивов не является, конечно, исчерпывающим и, главное, последним объяснением психологической сущности отношения к учению, так как сами мотивы учения создаются и формируются в процессе жизни и воспитания ребенка и, в свою очередь, зависят от всей системы объективных отношений ребенка к действительности и от того места, которое занимает в его жизни учение. Но именно поэтому они являются важнейшим психологическим звеном, ухватившись за которое можно проникнуть во внутренний мир ребенка и понять, как он сам переживает свое положение школьника и чем является для него самого его учебная деятельность²².

²² Божович Л. И. Очерки психологии детей.

У старшего дошкольника уже присутствуют мотивы, обуславливающие его мотивационную готовность к образовательной деятельности. Эти мотивы, во-первых, порождаются всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей его действительностью. Эти общественные мотивы учения зависят, прежде всего, от обстоятельств жизни ребенка в семье, от его положения в группе сверстников, от того, какую внутреннюю позицию он сам занял по отношению к школе и учению. Таким образом, эти мотивы воплощают в себе те стремления и потребности ребенка, которые вытекают из всех обстоятельств его жизни и которые связаны с основной направленностью его личности.

По мнению отечественных педагогов и психологов, учебная деятельность не является только личным делом ребенка или его родителей – она является, вместе с тем, и делом общественным. Каждый ребенок обязан учиться, обязан получить образование для того, чтобы быть готовым в дальнейшем к самостоятельной творческой деятельности. Следовательно, обучение в школе рассматривается у нас как общественный долг ребенка, как особая форма общественно необходимой деятельности, выполняя которую, ребенок становится участником в жизни своего общества. Поэтому переход к школьному обучению является для наших детей переходом к новой общественно значимой деятельности и к новому общественному положению.

Все это изменяет образ жизни ребенка-школьника, вводит его в круг новых общественных отношений, предъявляет к нему новые требования, уровень выполнения которых является теперь критерием для оценки его личности. Это формирует у ребенка новые потребности и стремления и, прежде всего, стремление стать хорошим школьником, т. е. отвечать всем тем требованиям, которые в нашей стране предъявляются к школьнику, определенное отношение со стороны окружающих. А так как это отношение определяется в первую очередь качеством учебной работы ребенка и качеством выполнения им своих школьных обязанностей, то в результате все, что связано с общественной оценкой учебной деятельности, становится мотивом, побуждающим эту деятельность. Эти мотивы и названы нами широкими социаль-

ными мотивами учения, так как они выходят за рамки самого учебного процесса и связаны с теми широкими жизненными отношениями, в которые вступает ребенок благодаря учению. Эти мотивы формируются в старшем дошкольном возрасте на основании общественного влияния. Ребенок получает информацию от педагогов и родителей и постепенно осознает образовательную деятельность как самостоятельную ценность. Невозможно привить положительную мотивацию, если ребенок видит негативные стороны этой деятельности и слышит негативные отклики о ней.

Пример. Старшая сестра старшеклассница имеет проблемы с успеваемостью, не любит школу, дошкольник регулярно наблюдает негативные ситуации, связанные со школой, – мотивация образовательной деятельности этого ребенка неуклонно снижается.

Второй вид мотивов, составляющий также важнейший компонент в отношении к учению, включает мотивы, порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью. Сюда входят разнообразные учебные интересы, удовлетворение, которое дает ребенку трудовое усилие, напряженная интеллектуальная деятельность, преодоление трудностей и т. д. Мотивационная зрелость дошкольников выступает как их готовность делать усилия, преодолевая препятствия к познанию.

Мотивационная сфера, её развитие неразрывно связаны с умением ребёнка действовать по правилам, т. е. уровнем развития произвольной сферы. Изучение произвольности поведения также возможно в игре и в выполнении специальных заданий.

Г. А. Урунтаева предлагает методику изучения произвольности поведения и внимания у детей в подвижной игре²³. Анализ проводится по особенностям произвольного поведения:

- выполняет ли ребенок правила игры, умеет ли он сдерживать свои непосредственные побуждения;
- какие внешние средства мобилизации волевых усилий использует ребенок; применение каких средств говорит о пока еще не совершенных попытках управлять своим поведением;
- помогают ли игрушки, маски и др. игровые предметы подчиняться правилам, насколько они способствуют устойчивости произвольного поведения.

²³ Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Академия, 1999. 336 с.

Интерес к обучению возникает и развивается при следующих условиях:

- возможность самостоятельного поиска и открытия ребенком новых знаний, решения проблемных задач;
- разнообразие учебной деятельности (однообразный материал и методы его усвоения быстро вызывают у детей скуку);
- понимание необходимости и важности учебного материала;
- связь нового материала с усвоенным ранее;
- посильность усвоения, познавательная сложность нового материала (слишком легкий и слишком тяжелый материал не вызывает познавательного интереса);
- яркость и эмоциональность учебного материала;
- положительное оценивание успехов детей стимулирует их активность.

Итак, воспитание положительных интересов является важнейшей составляющей воспитания личности ребенка.

Задания для самостоятельной работы по разделу «Мотивация познавательной деятельности в дошкольном возрасте»

Задание 1. Прокомментируйте отрывок из трудов Л. И. Божович.

«Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль "ограничителей". Интересно, что наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды. Более слабый – наказание (в общении с детьми это, в первую очередь, исключение из игры), еще слабее – собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные

черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-либо действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды. Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. Сначала ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при воображаемом контроле: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение. Благодаря развитию механизма соподчинения мотивов, старшие дошкольники легче ограничивают свои желания, чем младшие, но эта задача остается достаточно сложной на протяжении всего периода. Наиболее благоприятные условия для подчинения побуждений ребенка правилам поведения, как уже известно, создаются в ролевой игре».

Задание 2. Каким образом познавательная мотивация дошкольника раскрывается в широко известном «зефирном тесте»?

Так называемый «зефирный тест» отлично иллюстрирует степень эмоционального регулирования, или «контроля состояний». Этот тест предложил Walter Mischel из Колумбийского университета.

Четырехлетнему ребенку выдаётся маленькая зефиринка. После чего у экспериментатора вдруг возникают срочные дела и ему надо на 20 минут выйти. А ребенку предлагается сделать выбор: «Ты можешь съесть зефир прямо сейчас, но если ты дождешься моего возвращения, я дам тебе не один, а два кусочка». Скрытая камера записывает поведение ребенка. Некоторые дети съедают зефир сразу. Другие сначала пытаются подождать, но не выдерживают и через несколько минут берут зефир. Находятся и такие, которые твердо решили дождаться, они отвлекали себя – кто-то пел, кто-то закрывал глаза, кто-то играл, некоторые даже засыпали, – чтобы избежать искушения.

«Зефирный тест» выявляет важные свойства интеллектуального развития детей. Наблюдая за теми же детьми в школьном возрасте, мы видим существенное соответствие между ожидани-

ем второго кусочка зефира и академическими успехами. Более того, группа «стойков» в подростковом возрасте обладает более контролируемым поведением, достигает больших успехов в любых делах, вообще чувствует себя более счастливой, чем те, кто предпочитал «зефир в руке». Когда время подошло к поступлению в университет, дети, которые могли проявлять выдержку (в четырехлетнем возрасте), успешно прошли экзаменационное тестирование, что не обязательно вытекало из их уровня IQ.

Задание 3. Проведите с дошкольником стандартную диагностическую беседу (Приложение 4), проанализируйте результаты.

Литература для самостоятельного изучения

1. Божович, Л. И. Очерки психологии детей / Л. И. Божович и др. – М., 1950.

2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М., 1997.

3. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971.

Мотивация учебной деятельности школьников

Школьный возраст – длительный период в жизни ребенка, охватывающий многие этапы личностного развития. Учебная деятельность на этом временном отрезке имеет большое значение как ведущая деятельность. Именно на этом этапе на основе мотивационных предпосылок, проявляющихся в познавательной активности дошкольника, формируется система мотивации образовательной деятельности.

Учебная деятельность – деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются новообразования, соответствующие возрасту (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план

действий). Учебная деятельность осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе. Особенно интенсивно формируется учебная деятельность в период младшего школьного возраста.

В ходе учебной деятельности происходят изменения:

- в уровне знаний, умений и навыков;
- в уровне сформированности отдельных сторон учебной деятельности;
- в умственных операциях, особенностях личности, т. е. в уровне общего и умственного развития.

Учебная деятельность – это прежде всего индивидуальная деятельность. Она сложна по своей структуре и требует специального формирования. Как и труд, учебная деятельность характеризуется целями и задачами, мотивами. Как и взрослый человек, выполняющий работу, ученик должен знать, что делать, за чем, как, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя. Ребенок, поступающий в школу, ничего этого самостоятельно не делает, т. е. он не обладает навыками учебной деятельности. В процессе учебной деятельности школьник не только осваивает знания, умения и навыки, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия.

Рассмотрим место мотивации в системе учебной деятельности. В учебной деятельности присутствуют многие психологические компоненты:

- мотив (внешний или внутренний), соответствующее желание, интерес, положительное отношение к учению;
- осмысленность деятельности, внимание, сознательность, эмоциональность, проявление волевых качеств;
- направленность и активность деятельности, разнообразие видов и форм деятельности: восприятие и наблюдение как работа с чувственно представленным материалом; мышление как активная переработка материала, его понимание и усвоение (здесь же присутствуют и разнообразные элементы воображения); работа памяти как системного процесса, состоящего из запоминания, сохранения и воспроизведения материала, как процесса, неотрывного от мышления;

– практическое использование приобретенных знаний и умений в последующей деятельности, их уточнение и корректировка.

Мотивация в данном случае будет являться той базой, на основе которой активизируются все остальные компоненты. Без оптимальной мотивации невозможно ни осмысление школьником образовательной деятельности, ни формирование направленности на учебный процесс, ни сохранение полученного материала. Мотивация образовательной деятельности на этапе школьного обучения предстает перед нами как частный вид мотивации (учебная мотивация), включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

1) самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

2) организацией образовательного процесса;

3) субъектными особенностями обучающегося (возрастом, полом, интеллектуальным развитием, способностями, уровнем притязаний, самооценкой, его взаимодействием с другими учениками и т. д.);

4) субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;

5) спецификой учебного предмета.

Все эти факторы определяют отношение обучающегося к процессу образовательной деятельности, а также тип мотивации, преобладающий для него на данном образовательном уровне.

Пример. В младших классах основным мотивом, определяющим желание школьника осуществлять образовательную деятельность, было ожидание похвалы от учителя и родителей. В старших классах преобладающий мотив изменился и на первый план вышел мотив социального престижа, в основе которого лежит желание получить престижную профессию.

Сами по себе знания, которые ученик получает в школе, могут быть для него лишь средством для достижения других целей (получить аттестат, избежать наказания, заслужить похвалу и т. д.). В этом случае ребенка побуждает не интерес, любознательность,

стремление к овладению конкретными умениями, увлеченность процессом усвоения знаний, а то, что будет получено в результате учения. Результат образовательной деятельности постепенно выходит на передний план в системе факторов, мотивирующих образовательную деятельность.

Выделяют несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

– мотивация, которая условно может быть названа отрицательной. Под отрицательной мотивацией подразумевают побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников и т. п.). Такая мотивация не приводит к успешным результатам;

– мотивация, имеющая положительный характер, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах.

В одном случае такая положительная мотивация определяется весомыми для личности социальными устремлениями (чувство гражданского долга перед страной, близкими). Учение рассматривается как дорога к освоению больших ценностей культуры, как путь к осуществлению своего назначения в жизни. Такая установка в учении, если она достаточно устойчива и занимает существенное место в личности учащегося, дает ему силы для преодоления известных трудностей, для проявления терпения и усидчивости. Это – наиболее ценная мотивация. Однако если в процессе учения данная установка не будет подкреплена другими мотивирующими факторами, то она не обеспечит максимального эффекта, так как обладает привлекательностью не деятельностью как таковой, а лишь то, что с ней связано.

Другая форма мотивации определяется узколичными мотивами, например одобрением окружающих, выбором пути к личному благополучию и т. п. Кроме этого, может быть выделена мотивация, лежащая в самой учебной деятельности, например мотивация, связанная непосредственно с целями учения. Мотивы этой категории: удовлетворение любознательности, приобретение определенных знаний, расширение кругозора. Мотивация

может быть заложена в самом процессе учебной деятельности (преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей и пр.).

Для этих форм мотивации характерно еще и деление всех мотивов на две большие группы:

- познавательные (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения);

- социальные (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми).

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации.

Все составляющие элементы структуры учебной деятельности и все её компоненты требуют особой организации, специального формирования. Всё это задачи комплексные, требующие для своего решения соответствующих знаний и немалого опыта и постоянного каждодневного творчества.

Важным элементом для анализа мотивационной сферы учения школьников является отношение к нему самого школьника.

Можно выделить три типа отношения к учению: отрицательное, нейтральное и положительное. От преобладающего типа будет зависеть уровень включенности школьника в учебный процесс. В этом случае оптимальный тип включенности предполагает состояние «положительное, неясное, активное... означающее готовность школьника включиться в учение..., познавательное, личностно-

пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества» (А. К. Маркова)²⁴.

Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности, или его мотивация, не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневна, что лишней раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и даже адекватного анализа.

Все мотивы, сопровождающие образовательную деятельность на этом этапе, можно классифицировать на основе содержательных характеристик мотивов. Каждый мотив может быть рассмотрен с точки зрения наличия личностного смысла учения для ученика; действенности мотива; места мотива в иерархии; самостоятельности возникновения мотива; уровня осознания мотива; степени распространения мотива на разные типы деятельности. Динамические характеристики мотива тоже играют свою роль в понимании мотивации образовательной деятельности. К ним относятся – устойчивость; модальность; сила мотива; быстрота возникновения.

Причины спада школьной мотивации:

- отношение ученика к учителю;
- отношение учителя к ученику;
- личная значимость предмета;
- умственное развитие ученика;
- продуктивность учебной деятельности;
- непонимание цели учения;
- страх перед школой.

Содержание учебного материала. Содержание обучения выступает для учащихся в первую очередь в виде той информации, которую они получают от учителя, из учебной литературы, учебных телевизионных передач и тому подобных средств. Однако сама по себе информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности. Поэтому, давая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности.

²⁴ Маркова А.К. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Педагогика, 1986. 234 с.

Таковыми для школьников являются: потребность в постоянной деятельности; потребность в упражнении различных функций, в том числе и психических, – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне; потребность в эмоциональном насыщении; потребность в рефлексии; потребность в самооценке и др.

Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задеть их самолюбие, т. е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению.

Организация учебной деятельности. А. К. Маркова и др. отмечают, что изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов:

– мотивационного – сообщение почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы;

– операционально-познавательного – на этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием;

– рефлексивно-оценочный этап – на этом этапе происходит анализ проделанного, сопоставление достигнутого с поставленной задачей и оценка работы.

Оценка результатов учебной деятельности. Давно доказана мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности. Однако слишком частое оценивание, по мнению ряда авторов, приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной деятельности и к деформации развития личности учащегося. Именно поэтому в ряде стран в начальных классах отметки не выставляются, а в более старших классах используются лишь тематические формы учета и оценки.

Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный анализ учебной деятельности учащихся, подчеркива-

лись положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

Стиль педагогической деятельности учителя. На формирование мотивов учения оказывают влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы:

– авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию к учению, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» мотивации;

– демократический стиль способствует «внутренней» мотивации;

– либеральный стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

Развитие внутренней мотивации учения. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения.

Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Развитие внутренней мотивации учения – это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз. Нередко в реальной педагогической практике родителей и учителей используются такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика или полное игнорирование, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных поощрений и иных стимулов.

Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия, комфорта.

Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому не-

обходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является расширение жизненного мира школьника.

Нужными мотивами, которые следует формировать у учащихся, чтобы осуществить главную цель школы – воспитание личности, являются широкие социальные мотивы и все внутренние мотивы, в первую очередь мотивы саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования, а также интересы к соответствующим деятельности по саморазвитию, самовоспитанию и самосовершенствованию. Как же формировать такие мотивы, интересы и склонности?

А. К. Маркова подчеркивает, что мотивы всех видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация привычных мотивов; постановка на основе этих мотивов новых целей; положительное подкрепление мотива при реализации этих целей; появление на этой основе новых мотивов; соподчинение разных мотивов и построение их иерархии; появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Существует два основных пути формирования у учащихся нужной мотивации.

Первый путь, иногда называемый «снизу вверх», состоит в создании таких объективных условий, такой организации деятельности учащихся, которые необходимо ведут к формированию у учащихся нужной мотивации. Этот путь означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся у учащихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность – в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания. В общую мотивацию школьников тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности.

Допустим, мы хотим сформировать у учащихся стойкий мотив – интерес к решению задач, если такого мотива у них еще нет. Опираясь на имеющуюся у учащихся потребность выполнять требования взрослых, учитель организует самостоятельное решение задач так, чтобы гарантировать полный успех каждого ученика

в этом деле, например учащимся даются заведомо легкие задачи. При этом учитель хвалит учащихся за успешно выполненную работу и повторяет это до тех пор, пока ученики не обретут полной уверенности в своих возможностях в решении задач. Затем учитель, предупреждая, что теперь он даст им сложные задачи, дает опять достаточно легкие, посильные для каждого ученика. Тем самым у учащихся постепенно крепнет уверенность в своих силах и возможностях, они сами просят давать им новые и новые задачи, причем повышенной трудности. Тогда учитель начинает увеличивать степень трудности задач, и таким образом у учащихся удается сформировать стойкую положительную мотивацию к решению задач любой трудности.

Второй путь заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Это механизм формирования «сверху вниз».

Такой путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда ученик видит, что окружающие его товарищи и взрослые относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т. д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у ученика возникает особое отношение к этому объекту как к некой ценности и потребность в овладении им, т. е. возникает новый стойкий мотив.

Младший школьный возраст

Начнем с анализа мотивации к моменту прихода ребенка в школу. Объективно этот этап развития характеризуется тем, что ребенок впервые включается в новую социально значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Из-

вестно, что к концу дошкольного детства, как правило, у ребенка формируется достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Она выражается в ощущении потребности посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в новую для него деятельность-обучение, занять новое положение среди окружающих. Наряду с этим существуют и объективная готовность к школе, определенный уровень умственного развития, а также наличие знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу.

В качестве благоприятных характеристик мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Любознательность – форма проявления высокой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих обучению. Так, интересы младших школьников недостаточно действенны, неустойчивы, то есть ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление). Мотивы первоклассников малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в конкретном учебном предмете; мотивы слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, объединенных по их внешним признакам; мотивы содержат в себе ориентировку школьника чаще на знания как на результат обучения, а не на способы учебной деятельности. Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к обучению, называемый иногда «формальным и беспечным отношением к школе». Если проследить общую динамику мотивов обучения от 1 к 3-му классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т. д.).

Затем возникает интерес к первым результатам своего учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого – к учебному процессу, содержанию обучения, а еще позднее – к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы к самообразованию, но они представлены самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания, что проявляется в эпизодическом чтении дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости обучения, с которым ребенок приходит в 1-й класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными, чаще реализуемыми в поведении. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверительное, хотя его огорчает получение плохих отметок. Появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и тривиальном их проявлении. Такова качественная картина мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к обучению несколько снижается к окончанию начальной школы.

Некоторое общее снижение учебной мотивации к концу начальной школы, по мнению А. К. Марковой²⁵, не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как интерес к обучению, по существу, удовлетворен. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Во 2–3-м классах пони-

²⁵ Маркова А. К. Мотивация поведения и формирование личности.

мание социальной значимости обучения должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учебного процесса, к способам добывания знаний. Там, где учителю удается это сделать, снижения учебной мотивации к окончанию начальной школы не происходит.

Средний школьный возраст

Средний школьный возраст характеризуется объективными изменениями условий жизни школьника: увеличивается число учебных предметов, которые необходимо изучить ученику; занятия ведут несколько учителей, предъявляющих порой разные требования к учебной деятельности школьников; усложняется материал школьных программ; расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий; ученик включается в новые социальные контакты как внутри класса, так и вне школы.

Выделим некоторые особенности подростка, способствующие становлению мотивации учения и препятствующие ей. Благоприятными особенностями мотивации в этом возрасте являются: «потребность во взрослости» – нежелание считать себя ребенком, стремление занять новую жизненную позицию по отношению к миру, к другим людям, к себе; особая восприимчивость подростка к усвоению норм поведения взрослого человека; общая активность, готовность включаться в различные виды деятельности совместно со взрослыми и сверстниками; стремление подростка на основе мнения другого человека (сверстника, учителя) осознать себя как личность, оценить себя с точки зрения другого человека и своих внутренних требований, потребность в самовыражении и самоутверждении; стремление подростка к самостоятельности; увеличение широты и разнообразия интересов (расширение кругозора), сочетающееся с появлением большей избирательности, дифференцированности; определенность и устойчивость интересов; развитие у подростков на основе вышеперечисленных качеств специальных способностей (музыкальных, литературных, технических и др.). Психологи отмечают, что в среднем школьном возрасте умственная активность сочетается с возрастающей самостоятельностью и ярко обнаруживается в широте интересов. У детей и подростков общая умственная активность заметно опережает развитие специальных интересов и способностей.

Негативные характеристики учебной мотивации у подростка объясняются рядом причин. Незрелость оценок подростком самого себя и других людей приводит к трудностям во взаимоотношениях с ними: подросток не принимает на веру мнение и оценки учителя, порой впадает в негативизм, в конфликты с окружающими взрослыми. Стремление к взрослости и нежелание прослыть отстающим среди сверстников вызывают внешнее безразличие к мнению учителя и отметкам, им выставляемым, порой браваду, несмотря на то что реально подросток дорожит мнением взрослого. Стремление подростка к самостоятельности вызывает у него отрицательное отношение к готовым знаниям, простым и легким вопросам, репродуктивно-воспроизводящим видам учебной деятельности, к методам работы учителя, перенесенным из начальной школы. Недостаточное понимание связи учебных предметов, изучаемых в школе, с возможностью использования их в будущем снижает положительное отношение к обучению. Избирательный интерес к одним учебным предметам снижает интерес к другим из-за неумения подростка совместить их, правильно организовать свою учебную работу. Излишняя широта интересов может приводить к поверхностности и разбросанности, новые внеклассные и внешкольные занятия (чтение дополнительной литературы, занятия в кружках, в клубах, спорт, коллекционирование и др.) составляют серьезную конкуренцию учебной деятельности. Неустойчивость интересов выражается в их смене, чередовании. Мотивы положительного отношения к учению осознаются подростками лучше, чем мотивы отрицательного отношения. Развитие познавательных мотивов в этом возрасте в целом определяется активным стремлением подростка к самостоятельным формам учебной работы. Это проявляется в удовлетворении, с которым подросток выполняет самостоятельные учебные задания на уроке, в его работе со сложным учебным материалом, в стремлении самому строить собственную познавательную деятельность за пределами школьной программы, в различных формах самообразования.

Охарактеризуем социальные мотивы учения в подростковом возрасте. Они все более совершенствуются, так как в ходе учебной и общественной работы у подростков обогащаются представления

о нравственных ценностях, идеалах общества, оказывающих влияние на понимание учеником смысла учения. Эти мотивы особенно укрепляются в тех случаях, когда учитель показывает школьникам возможность использования результатов учения в будущей профессиональной деятельности, общении, самообразовании.

Принципиальные качественные сдвиги в подростковом возрасте имеют место в так называемых позиционных мотивах учения. Их развитие определяется стремлением подростка занять новую позицию (позицию взрослого человека) в отношениях с окружающими – взрослыми и сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым, оценить себя с точки зрения другого человека. Мотивом, адекватным учебной деятельности, является мотив поиска контактов и сотрудничества с другими людьми, мотив овладения способами налаживания этого сотрудничества в учебном труде. Подросток во всех видах деятельности, в том числе и учебной, ставит перед собой вопрос: «Неужели я не такой, как все, или еще хуже – такой, как все?» Этим обусловлен интерес школьника ко всем формам групповой и коллективной работы, где могут быть реализованы его социальные потребности в дружбе, общении и взаимодействии с другим человеком, в самовыражении и самоутверждении через отношения с другими людьми.

Для реализации этих интересов эффективны различные формы взаимо- и самопрезентирования, виды взаимо- и самоконтроля школьников, когда учитель может помочь подростку осознать и оценить отдельные стороны своей учебной деятельности и собственной личности в целом. Подростку импонируют такие формы учебной работы, где учитель и школьники совместно осуществляют поиск нового знания и новых путей его получения. Вместе с тем по сравнению с младшими школьниками у подростков возникают иногда весьма критические взгляды на учителя. Они очень чувствительны к несправедливости учителя, сплываются в группы в ходе конфликта с учителем.

Старший школьный возраст

Старший школьный возраст характеризуется следующими объективными изменениями в жизни школьника: близость факта завершения среднего образования и необходимость выбора

профессии; объективные свидетельства взросления – получение паспорта, в 18 лет – гражданское совершеннолетие и получение гражданских прав; позиция самих одиннадцатиклассников в школе как старших; знакомство с новыми формами обучения (семинары, зачеты и др.) и усложнение в связи с этим учебной деятельности; развертывание зрелой деятельности по самообразованию.

Развитию мотивации учения в этом возрасте содействует ряд особенностей старшеклассника: потребность в жизненном самоопределении и обращенность планов в будущее, осмысление с этих позиций настоящего; наличие социальных мотивов долга, ответственности перед обществом; тенденция к осознанию школьником своего мировоззрения как сплава социальных и познавательных мотивов, ценностных ориентаций; осознание себя как целостной личности, своих возможностей в выборе профессии, своей жизненной позиции; сформированность целеполагания – переход от предполагаемых перспективных целей к реальным, готовность к принятию решений, касающихся не только себя, но и других; повышенный интерес ко всем формам самообразования; устойчивость интересов, относительная независимость от мнения окружающих.

Мотивацию учения в старшем школьном возрасте затрудняют: устойчивый интерес к одним учебным предметам в ущерб усвоению других; неудовлетворенность однообразием форм учебных занятий, отсутствием творческих и проблемно-поисковых форм учебной деятельности, негативное отношение к формам жесткого контроля со стороны учителя; сохранение ситуативных мотивов выбора жизненного пути (например, по аналогии с товарищем); недостаточная устойчивость социальных мотивов долга при столкновении с препятствиями.

Проследим развитие познавательных мотивов в старшем школьном возрасте. Все исследователи отмечают значительную избирательность познавательных мотивов в этом возрасте, причем эта избирательность продиктована не только бескорыстным интересом к учебному предмету как у подростков, но и выбором профессии. Избирательные познавательные интересы являются основой дальнейшего развития всех специальных способностей. Инте-

рес к знаниям становится более глубоким, затрагивает не только закономерности учебного предмета, но и основы наук. Интерес к способам добывания знания совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления. Старшеклассники с удовольствием участвуют в школьных научных обществах, в исследовательской работе на уроках. Вместе с тем их привлекают и пути повышения продуктивности (результативности) познавательной деятельности, о чем свидетельствует их интерес к пособиям по культуре и рациональной организации умственного труда. Вероятно, в этом возрасте можно говорить о проявлении единства процессуальной и результативной сторон учения. Интенсивно развиваются мотивы и способы самообразовательной деятельности.

Примечательно, что в старшем школьном возрасте все виды познавательных мотивов становятся смыслообразующими, приобретение знаний становится делом жизненной важности для ученика, поэтому старшеклассники проявляют значительный интерес к уяснению смысла приобретаемых знаний и к способам их добывания для реализации своих жизненных планов.

Социальные мотивы в старшем школьном возрасте также развиваются в нескольких направлениях. Так, возрастает роль широких социальных мотивов долга, ответственности перед обществом. Но не у всех школьников эти мотивы развиты, что проявляется в элементах незрелости, иждивенчестве, потребительском отношении к обществу, нежелании и неумении вносить свой вклад в социальную практику. Социальные позиционные мотивы, складывающиеся в отношениях с окружающими, также изменяются. Отношения со сверстниками продолжают играть для учащихся значительную роль, неприятие старшеклассника в классном коллективе вызывает у него неудовлетворенность, беспокойство, отрицательные эмоции. Отношения учащихся с учителем в старших классах школы стабилизируются. Предстоящее окончание школы, экзамены усиливают деловую ориентацию школьников в отношениях с педагогами. Вместе с тем возрастает стремление школьников к уважительным формам контроля со стороны учителя. В ряде случаев возрастает требовательность и критичность старшеклассников по отношению к учителю. В

этом возрасте, как никогда, велика воспитательная роль личности учителя. Претензии на самостоятельность старших школьников отличаются от таких же претензий подростков. Подростки обычно стремятся к самостоятельности в учебе, в выборе друзей и занятий по интересам, в распределении свободного времени. Старшеклассники же претендуют на самостоятельность в более ответственных сферах жизни, которые связаны с определением планов на будущее, с жизненными перспективами, с оценками тех или иных общественных явлений. Вновь возрастает мотив получения хорошей отметки учителя, что связано с итогами обучения в средней школе, отражаемыми в аттестате зрелости. Если сопоставить развитие познавательных и социальных мотивов, то наблюдается некоторое различие между интенсивностью их формирования. Определенное соответствие имеется между познавательными мотивами и мотивами долга.

Социальные мотивы осознаются и оцениваются школьниками не так высоко, как познавательные, что говорит о недостаточной их развитости даже у выпускников школы. Это объясняется тем, что умственное и физическое развитие современного старшеклассника опережает его нравственную зрелость. Некоторое отставание в социально-нравственном развитии, в том числе и неразвитость социальных мотивов, требует пристального внимания педагога и воспитателя к этому аспекту.

Недостаточно осознаются старшеклассниками убеждения и идеалы, лежащие в основе положительного отношения к обучению, так как учащиеся не всегда видят связь между ними и мотивацией. Основными причинами отрицательного отношения к обучению у старшеклассников являются отсутствие интереса к обучению и непонимание его смысла; обстоятельствами, усиливающими это отношение, являются, по мнению старшеклассников, лень, собственное безволие школьников и отрицательные черты личности учителя.

Если остановиться подробно на способах воздействия на мотивацию образовательной деятельности школьников, то наиболее интересные и эффективные из них представлены на рис. 9.

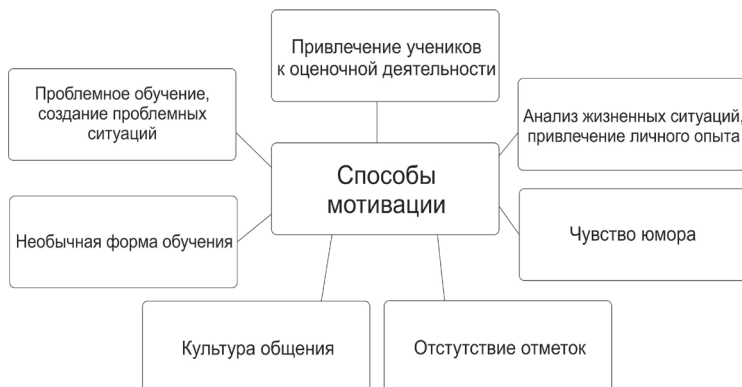


Рис. 9. Способы мотивации школьников

Задания для самостоятельной работы по разделу «Мотивация учебной деятельности школьников»

Задание 1. Охарактеризуйте младший школьный возраст как сензитивный для закрепления мотива достижения успехов. Определите практические методы формирования мотивации достижения на различных возрастных этапах школьного обучения.

Задание 2. Проанализируйте высказывание А. Н. Леонтьева.

«...И в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не отбыть обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося. Даже в обучении навыкам, обыкновенным двигательным навыкам, это тоже так. Даже приемами штыкового боя нельзя как следует овладеть, если нет к этому внутреннего отношения как мотива, и все выглядит как голая техника "длинных уколов" и "коротких уколов", "отбивов вверх" и "отбивов вниз". Даже здесь полезно старое классическое "рассердись!", которое испокон веков требовалось от русского солдата».

Задание 3. Проведите процедуру диагностики мотивации образовательной деятельности школьников (Приложения 7, 8, 9), проинтерпретируйте результаты.

Литература для самостоятельного изучения

1. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М., 1972.

2. Елфимова, Н. В. Диагностики и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н. В. Елфимова. – М. : Просвещение, 1991.

Мотивация взрослых обучающихся

Взрослые сталкиваются с образовательной деятельностью по многим причинам – это получение высшего образования (первого и второго), повышение профессиональной квалификации (курсы, семинары, тренинги) и т. д. По результатам процедур самооценки и самообследования существующую ситуацию в области качества образования в России нельзя назвать благополучной. Одной из основных проблем является именно недостаточная мотивация большинства учащихся к получению полноценных и качественных знаний, навыков, умений. Один из очевидных выходов – применение андрагогической модели к взрослым обучающимся. С этой точки зрения представляются особенно интересными принципы обучения взрослых, активно внедряемые в современную практику образовательной деятельности при работе с взрослой аудиторией.

Существует, по крайней мере, шесть факторов, которые служат мотивационными источниками для обучения взрослых:

1. Социальные отношения: приобретение новых друзей, интересные встречи, потребность в обществе и дружбе.

2. Внешние ожидания: выполнение чьих-либо инструкций; стремление оправдать ожидания или выполнение рекомендаций кого-либо, кто обладает формальными полномочиями.

3. Обеспечение потребностей общества: чтобы улучшить свою способность служить человечеству, подготовиться к службе обществу и расширить возможности своего участия в функционировании общества.

4. Продвижение в обществе: чтобы достигнуть более высокого статуса в работе, обеспечить карьерный рост и сохранить возможность конкурировать с другими представителями своей профессии.

5. Избавление / поощрение: чтобы уменьшить скуку, обеспечить перерыв в повседневной рутине дома или работы и обеспечить контраст с другими изнуряющими аспектами жизни.

6. Познавательный интерес: учиться ради обучения, искать знание ради самого знания и удовлетворять пытливым ум.

Взрослые обучающиеся имеют много выраженных барьеров, препятствующих формированию оптимального мотивационного комплекса в образовательной деятельности.

В отличие от детей и подростков, взрослые имеют много обязанностей, которые они должны уравновесить с требованиями учебного процесса. Из-за этих обязанностей взрослые имеют барьеры, мешающие образовательной деятельности. Некоторые из этих барьеров представляют собой нехватку времени, денег, уверенности или интереса, нехватку информации о собственных образовательных возможностях, проблемы с планированием, бюрократизм и проблемы с заботой о детях и перемещениями.

Мотивационные факторы тоже могут стать барьером. Что мотивирует взрослых обучающихся? Типичная мотивация включает необходимость обучения для достижения определенного уровня компетентности или для лицензирования, ожидаемое (или уже полученное) продвижение по службе, обогащение профессиональной деятельности, потребность поддержать старые навыки или получить новые, потребность приспособиться к изменениям условий работы или потребность в обучении для выполнения директив компании.

Лучший способ мотивировать взрослых обучающихся состоит в том, чтобы просто увеличить количество причин для участия в учебном процессе и уменьшить количество барьеров. Преподаватель должен изучить, почему студенты пришли на курс (факторы мотивации); он должен обнаружить то, что препятствует студентам учиться. Далее преподаватели должны спланировать стратегии мотивации. Успешная стратегия включает ознакомление взрослых учеников с взаимосвязью между обучением и ожидаемым продвижением по службе и другими выгодами.

Подробно остановимся на принципах обучения взрослых, предложенных С. Либом²⁶. Одной из характеристик эффективно-го преподавателя является понимание тех факторов, которые позволяют взрослым учиться лучше, развивают оптимальный мотивационный комплекс у взрослых обучающихся. По сравнению с детьми и подростками взрослые как субъект образовательного процесса имеют специальные потребности и особые требования. Несмотря на очевидность вышесказанного, обучение взрослых является относительно новой областью исследования. Первопроходцем в области обучения взрослых был Малькольм Ноулз (Malcolm Knowles)²⁷, который идентифицировал следующие характеристики взрослых учеников:

Взрослые обучающиеся отличаются автономностью и саморегуляцией. Они должны иметь возможность самостоятельно управлять своими действиями. Преподаватель обязан активно вовлекать взрослых участников в процесс обучения и служить им помощником. Он должен изучить ожидания участников относительно того, какие темы должны быть охвачены и позволить им работать над проектами, которые отражают их интересы. Преподаватель должен позволить участникам принимать ответственность за лидерство в группе и давать возможность самопрезентации и представления группе своих навыков и опыта. Он должен убедиться, что действовал как помощник, ведя участников к их собственному знанию вместо того, чтобы снабжать их фактами. Наконец, преподаватель должен показать участникам учебного процесса, каким образом учебная группа поможет им достичь персональных целей (например, через составление списка персональных целей).

Взрослые обучающиеся обладают опытом, основанным на событиях их жизни и полученных ранее знаниях, который связан с профессиональной деятельностью, социально-психологическими условиями и предыдущим опытом образовательной деятельности. Они должны присоединить актуальный процесс своего обучения к этой системе знания/опыта. Чтобы помочь им этого достичь, преподаватель должен извлечь на поверхность опыт участников и зна-

²⁶ Сидоренко Е. В. Указ. соч.

²⁷ Сидоренко Е. В. Указ. соч.

ние, которое является уместным для выбранной темы. Он должен соотнести изучаемые теории и понятия с жизненным опытом участников и признать ценность этого опыта в обучении.

Взрослые обучающиеся направлены на цель. Сразу после начала учебного курса они обычно уже знают, какой цели они хотят достигнуть. Они поэтому ценят такие образовательные программы, которые отличает организованность и четко выделенные элементы. Преподаватель должен показывать участникам, как та или иная категория знаний может помочь им в достижении их целей. Эта классификация целей и объектов изучения курса должна быть сделана в самом начале учебных занятий.

Взрослые ориентируются на уместность той или иной изучаемой темы. Они должны видеть причину для того, чтобы начать изучать что-либо. Обучение должно быть применимым к их работе или другим обязанностям, иметь ценность для них. Поэтому преподаватели должны распознать цели взрослых участников образовательного процесса прежде, чем курс начнется. Это означает также, что теории и концепции должны быть связаны с привычным для участников окружением. Эта потребность может быть учтена, если позволить участникам выбирать проекты, которые отражают их собственные интересы.

Взрослые обучающиеся отличаются практической направленностью, они сосредоточиваются на таких аспектах образовательной деятельности, которые могут быть полезными для их работы. Они чаще всего не интересуются «знанием ради знания». Преподаватели должны напрямую разъяснить участникам образовательного процесса, каким образом изучаемый материал может быть полезен для них на работе.

Так же как и всем другим ученикам, взрослым нужно показать уважение. Преподаватель должен признать богатство жизненного опыта, который взрослые участники приносят в аудиторию. Взрослых нужно рассматривать как равных по опыту и знанию и позволять им свободно высказывать свои мнения в аудитории.

Преподаватели должны помнить, что для каждого человека обучение является непрерывным процессом, который происходит в течение всей жизни. Люди обучаются с различной

скоростью, и естественно для них беспокоиться или приходиться в возбуждение, когда они сталкиваются с ситуацией обучения. Положительное подкрепление преподавателем может повысить стремление к обучению, так же как и надлежащий выбор временного распорядка. Остановимся на конкретных практических методах, способствующих эффективности образовательного процесса с участием взрослых обучающихся.

Изучение модальностей. У некоторых людей один орган чувств используется больше, чем другие, в освоении или припоминании информации. Преподаватели должны представить учебный материал, который стимулирует столько модальностей, сколько возможно для увеличения возможности успешного обучения взрослых.

Есть четыре основных элемента образовательного процесса, к которым нужно обратиться, чтобы гарантировать эффективный учебный процесс. Эти элементы:

1. Мотивация.
2. Подкрепление (поощрение).
3. Сохранение.
4. Перенос.

Мотивация. Если взрослый обучающийся не признает свою потребность в информации (или будет оскорблен или запуган), то все усилия преподавателя помочь этому студенту учиться будут напрасными. Преподаватель должен установить связь со взрослыми учащимися и подготовить их к обучению; это и обеспечивает мотивацию. Преподаватели могут мотивировать студентов через несколько средств:

1. Установить определенную атмосферу. Преподаватели должны попробовать установить дружественную, открытую атмосферу, которая показывает участникам, что им помогут учиться;
2. Установить соответствующий уровень заинтересованности занятием. Уровень напряженности должен быть отрегулирован таким образом, чтобы достичь высокой значимости цели. Если материал имеет высокий уровень значимости, в классе должен быть установлен и более высокий уровень напряженности / напряжения. Однако люди учатся лучше всего при низком или

умеренном стрессе; если уровень напряжения слишком высок, это становится преградой для обучения;

3. Установить соответствующий уровень трудности. Уровень трудности должен быть установлен достаточно высоко, чтобы бросить вызов участникам, но не настолько высоко, чтобы расстроить их информационной перегрузкой. Учебный курс должен предсказывать и вознаграждать участие, достижение высшей точки;

4. Кроме того, участники нуждаются в знании своих результатов (обратной связи). Обратная связь должна быть индивидуальной, не общей;

5. Участники образовательной деятельности должны также видеть награду за свое обучение. Награда не обязательно должна носить материальный характер; это может быть просто демонстрация выгод, которые могут быть получены от изучения материала;

6. Наконец, участник образовательной деятельности должен интересоваться предметом. Интерес непосредственно связан с вознаграждением. Взрослые должны видеть выгоду обучения, чтобы побудить себя к изучению предмета.

Подкрепление – необходимая часть процесса обучения; с помощью подкрепления, преподаватели поощряют правильные способы поведения и выполнения работы.

Положительное подкрепление обычно используется преподавателями, которые обучают участников новым навыкам. Слово, олицетворяющее положительное подкрепление, – «хорошо», оно поощряет «хорошее» (положительное) поведение.

Отрицательное подкрепление обычно используется преподавателями, преподающими новый навык или новую информацию. Это полезно для попыток изменения способа поведения. Результат отрицательного укрепления – исчезновение нежелательного поведения, то есть преподаватель использует отрицательное подкрепление, пока «плохое» поведение не исчезает или не угасает.

Когда преподаватели пробуют изменить поведение, они должны применить и положительное, и отрицательное подкрепление.

Подкрепление должно быть частью процесса обучения, чтобы гарантировать правильное поведение. Преподаватели должны использовать это на постоянном основании с самого начала

образовательного процесса, чтобы помочь студентам сохранить то, что они узнали. Далее они должны использовать подкрепление только для того, чтобы поддерживать последовательное, положительное поведение.

Сохранение информации. Студенты должны сохранить информацию, полученную на занятиях, чтобы извлечь выгоду из обучения. Работа преподавателя не закончена, пока он не помог ученику сохранить информацию. Чтобы сохранить полученную информацию, взрослые студенты должны видеть значение или цель этой информации. Им нужно также понимать и быть в состоянии интерпретировать и применять информацию. Это понимание включает в себя способность обозначить нужную степень важности материала.

Количество сохраненной информации будет непосредственно связано с уровнем первоначального обучения. Проще говоря, если участники не изучили материал хорошо изначально, они не будут сохранять этот материал долго.

Сохранение информации участниками непосредственно связано с количеством практических занятий в ходе обучения. Преподаватели должны уделять особое внимание сохранению информации и ее применению. После того как студенты продемонстрируют правильное выполнение заданий, они должны быть убеждены в необходимости практики для поддержания желаемого уровня выполнения этой деятельности. Распределенная во времени практика, в действительности, подобна по своему эффекту неустойчивому подкреплению.

Перенос. Перенос полученных знаний как результат обучения – это способность использовать информацию, полученную в течение курса, в новой обстановке. Как и при подкреплении, есть два основных типа переноса: положительный и отрицательный.

Положительный перенос, как и положительное подкрепление, происходит, когда участники используют поведение, приобретенное в течение курса.

Отрицательный перенос, так же как и как отрицательное подкрепление, происходит, когда участники не делают то, что им говорят не делать. Это приводит к положительному (желательному) результату.

Перенос наиболее вероятно происходит в следующих ситуациях:

1. Ассоциация – участники могут связать новую информацию с тем, что они уже знают.

2. Подобие – информация подобна материалу, который участники уже знают; то есть это обращение к известной логической структуре или образцу.

3. Уровень предыдущего образования – высокий уровень предыдущего образования участника учебного процесса.

4. Степень полезности. Изученная информация содержит элементы, которые являются чрезвычайно выгодными на работе.

Хотя образование взрослых – относительно новая область исследования, она столь же существенна, как и традиционное образование, и несет в себе большой потенциал. Конечно, успех в этой области требует большой ответственности со стороны преподавателя. В то же время и взрослые учащиеся вступают в учебный процесс с точно определенными ожиданиями. К сожалению, есть и барьеры к обучению. Лучшие факторы мотивации для взрослых учеников – интерес и собственная выгода. Если взрослым студентам можно доказать, что курс приносит им практическую пользу, они выполняют задания лучше и получают более долгосрочные результаты:

1. Взрослые испытывают потребность в получении учебного опыта, так как он может помочь им преодолеть определенные изменяющие жизнь события, такие как: брак, развод, новая работа, продвижение по службе, увольнение, выход в отставку, потеря любимого человека, переезд.

2. С чем большим количеством подобных событий взрослый сталкивается, с тем большей вероятностью он начинает поиск возможностей для обучения. В то время как уровень стресса при накоплении количества изменяющих жизнь событий повышается, растет и мотивация на преодоление этих изменений с помощью увеличения учебного опыта.

3. Учебный опыт, который взрослые ищут самостоятельно, напрямую связан (по крайней мере, в их представлении) с этими изменяющими жизнь событиями, которые и вызывают поиск учебного опыта.

4. Взрослые в основном желают участвовать в получении учебного опыта до, после или даже во время события, изменяющего их жизнь. После того как взрослые убедятся в том, что изменяющее жизнь событие произошло, они будут участвовать в любом учебном процессе, в котором им будет обещано помочь справиться с переходом в новое состояние.

5. Взрослые, которые мотивированы на поиск учебного опыта, делают это, прежде всего, потому, что знают, как использовать знание или разыскиваемый навык.

6. Подразумевается, что подобное обучение рано или поздно закончится, но оно не заканчивается само по себе, самостоятельно.

7. Поддержание чувства собственного достоинства и увеличение удовольствия являются сильными вторичными факторами мотивации на участие в приобретении учебного опыта.

Особое внимание стоит уделять разработке учебного расписания и плана учебных занятий, а также выбору методов преподавания:

1. Взрослые обучающиеся имеют тенденцию меньше интересоваться обзорными курсами и не приходят в восторг от таких учебных занятий. Они предпочитают курсы, основанные на одной концепции, на одной теории и сосредоточенные строго на применении данной концепции к значимым проблемам. Это стремление повышается с возрастом.

2. Взрослые должны быть в состоянии объединить новые идеи с тем, что они уже знают, если они собираются сохранить и использовать новую информацию.

3. Информация, которая находится в противоречии с той, что уже усвоена как правильная, точная, вызывает переоценку старого материала и интегрируется медленнее.

4. Информация, которая имеет небольшое «концептуальное наложение» с тем, что уже известно, тоже усваивается медленно.

5. Быстро изменяющиеся, сложные или нестандартные учебные задачи препятствуют изучению концепций или данных, для изучения и иллюстрации которых они предназначены.

6. Взрослые имеют тенденцию компенсировать некоторую психомоторную медлительность в обучении повышенной аккуратностью и небольшим числом проб и ошибок.

7. Взрослые имеют тенденцию брать вину в совершении ошибок на себя, что, вероятно, затрагивает их чувство собственного достоинства. Поэтому они имеют тенденцию применять уже проверенные решения и брать на себя меньше рисков.

8. Разработчик учебного плана должен знать, будут ли концепции или идеи в согласии или в конфликте с представлениями взрослого обучаемого. Некоторые учебные курсы должны быть предназначены именно для того, чтобы вызвать изменение в системе ценностей и убеждений.

9. Программы должны быть разработаны с учетом точки зрения людей, находящихся на разных уровнях развития и имеющих различные системы ценностей.

10. Концепция должна быть «утверждена» или объяснена для более чем одного набора ценностей и обращена больше чем к одной стадии развития.

11. Взрослые больше предпочитают лично-ориентированные и разработанные с учетом особенностей личности программы, чем овладение учебным опытом в группе под руководством профессионала, они выбирают не просто учебную среду, они желают контролировать темп и время начала / окончания своего обучения.

12. Сопровождение учебного процесса без участия человека, например с помощью книг, программируемой инструкции и интерактивных технологий, в последние годы стало более популярными среди взрослых.

13. Независимо от средств сопровождения учебного процесса наблюдается предпочтение прямых, конкретных рекомендаций как основного содержания учебного процесса. Взрослые заявляют потребность в прикладной информации и информации с практическими рекомендациями как основной мотивационный фактор учебного процесса.

14. Саморегуляция не означает изоляцию. Исследования обучения, управляемого самим обучаемым, указывают на то, что в управляемые самим обучаемым проекты включены в среднем около 10 других людей в качестве ресурсов, информаторов, вдохновителей и т. п. Но даже для ученика, управляющего учебным

процессом самостоятельно, лекции и короткие семинары имеют большой смысл, особенно когда они дают ученику непосредственный доступ к эксперту.

Организация среды, в которой проходит образовательная деятельность взрослых обучающихся, должна удовлетворять следующим требованиям:

1. Окружающая учебная среда должна быть удобна и в физическом, и в психологическом отношении; длительные лекции, периоды долгого сидения на одном месте и отсутствия возможностей для практики вызывает у взрослых слушателей раздражительность.

2. Взрослым есть что терять в ситуации аудиторных занятий. Чувство собственного достоинства и эго оказываются на линии огня, когда их просят рискнуть попробовать новое поведение перед равными им членами группы и микрогруппами. Негативный опыт традиционного образования, чувство подвластности внеаудиторным, внешним событиям и озабоченность этими событиями влияют на опыт, получаемый в аудиторных занятиях.

3. Взрослые имеют определенные ожидания, и существует серьезная необходимость уделить время в начале занятия, чтобы разъяснить и ясно сформулировать все их ожидания перед вхождением в содержание курса. Преподаватель может принять ответственность только за свои собственные ожидания, а не за таковые у студентов.

4. Взрослые приносят свой жизненный опыт в аудиторию, неоценимый актив, который должен быть признан, рассмотрен и использован. Взрослые могут учиться хорошо, и даже более, через диалог с равными себе членами группы. Преподаватели, которые скорее обособлены от учащихся, нежели стремятся облегчить учебный процесс, могут компенсировать эту тенденцию во время проверки знаний, сосредоточившись на использовании открытых вопросов, призванных извлечь соответствующие знания и опыт взрослых студентов.

5. Новое знание должно объединяться с предыдущими знаниями; взрослые студенты должны активно участвовать в учебном процессе. Обучаемый зависит от преподавателя, который дает ему обратную связь, подтверждая применимость навыка на практике;

преподаватель зависит от ученика, который дает ему обратную связь о выполнении учебного плана и плана аудиторной работы.

6. Ключ к роли преподавателя – управление. Преподаватель должен уравнивать время представления нового материала, дебатов и обсуждения, долю приобретаемого студентом соответственного опыта и учебных часов. Как ни странно, кажется, что преподаватели лучше всего могут установить контроль, когда они отказываются от управления. Когда они откладывают свое эго и перестают чувствовать угрозу невыполнения плана и несоблюдения требований методического обеспечения, они получают своего рода фасилитирующий (помогающий, способствующий) контроль, необходимый для осуществления обучения взрослых.

7. Преподаватель должен защищать мнение меньшинства, не давать разногласиям накалять атмосферу и выходить за рамки вежливости, находить точки соприкосновения между различными мнениями и идеями и не переставать напоминать группе о существовании различных вариантов решения проблемы. Преподаватель скорее дирижер, чем адвокат.

8. Интеграция новых знаний и навыков требует переходного периода и фокусировки на попытках практического применения.

9. По своим функциям теории обучения и преподавания предстают скорее как ресурс, чем как краеугольный камень. Задания на тренировку определенных навыков могут быть извлечены, например, из бихевиоризма, в то время как ориентированное на личностный рост содержание курса может быть извлечено из гуманистических концепций. Эклектичный подход к развивающим стратегиям и процедурам более рекомендован при подборе способов решения образовательных задач.

Следующие пять лет затмят предыдущие пятьдесят по срокам получения точных данных, касающихся обучения взрослых. На данный момент мы должны признать, что взрослые предпочитают проблемно-ориентированное обучение, персонализированное и принимающее их потребность в саморегуляции и личной ответственности.

Задания для самостоятельной работы по разделу «Мотивация взрослых обучающихся»

Задание 1. Охарактеризуйте основные отличия мотивации образовательной деятельности взрослых (по сравнению с другими возрастными этапами).

Задание 2. Эссе на тему «Будущее системы образования взрослых».

Литература для самостоятельного изучения

1. Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой и др. – М., 2003.
2. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 32–36.
3. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
4. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002.

Факторы развития мотивации образовательной деятельности

Одного понимания структуры мотивации образовательной деятельности недостаточно для организации процедуры психологического сопровождения образовательного процесса. Необходимо выделить факторы, которые влияют на развитие мотивационной сферы обучающихся. По сути дела предметом нашего внимания и являются отношения между субъектами образовательного процесса, направленные на формирование мотивационных ориентаций обучающихся.

Любой человек в течение всей своей жизни подвергается воздействию со стороны других людей и специализированных социальных институтов. Это воздействие определяет формирование ценностно-мотивационной сферы каждого субъекта, раскрывающегося в ценностях, нормах, идеалах. Начиная с самого раннего

возраста воздействия исходят от ближайшего окружения, от родителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, других взрослых. Первые шаги по формированию мотивации образовательной деятельности ребенок делает еще в дошкольном детстве. Начинается формирование познавательной мотивации с двух форм активности, исходящей извне: стимулирующей и формирующей. Взрослые стремятся вызвать познавательный интерес ребенка в процессе ознакомления с окружающим миром и формируют формы, в которых этот интерес проявляется.

Пример. Родители спрашивают у трехлетнего ребенка: «Где красный мячик? А где кубики?» – это стимулирует познавательную активность. С другой стороны, родители пресекают нежелательные формы такой активности, например, если ребенок что-то ломает.

Впоследствии по мере приобщения человека к культуре и вхождения в социальную жизнь источники воспитательных воздействий становятся значительно более разнообразными; прямо за формирование определенной мотивационной направленности человека отвечают школа, средства массовой информации, искусство, общественные организации, работа, правоохранительные органы; фактически от этой функции не освобожден ни один социальный институт или конкретный человек, который за неверное воспитание, например вовлечение подростков в асоциальную деятельность, может понести даже уголовное наказание²⁸. Таким образом, одной из ведущих детерминант формирования мотивации образовательной деятельности является внешняя среда и ее специальные условия.

В свою очередь, личность, подвергающаяся таким воздействиям, не является пассивной, а принимает активное участие в процессе развития мотивации познавательной деятельности, познавательной активности, обучения. Стремление отстаивать свои ценности, руководствоваться своими собственными мотивами проявляется и в детских обидах, и в подростковом бунте. Мотиваторами образовательной деятельности являются внутренние факторы – интериоризированная система ценностей, собственные побуждения, глубинные потребности и желания субъекта.

²⁸ Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.

Внутренние факторы, определяющие мотивацию образовательной деятельности субъекта, представлены в четырех группах:

- познавательные;
- ценностные;
- социально-нравственные;
- утилитарные.

Познавательные факторы-мотиваторы представляют собой мотивы, детерминируемые интеллектуальными и познавательными потребностями. Потребность человека в знаниях, любознательность, ценность информации побуждает человека активно участвовать в образовательной деятельности.

Ценностные факторы-мотиваторы связаны непосредственно с личностной ценностью конкретного вида образовательной деятельности и познавательной деятельностью вообще.

Социально-нравственные факторы-мотиваторы раскрывают процесс социального взаимодействия и включают такие мотивы, как сотрудничество, межличностное общение и социальная адаптация.

Утилитарные факторы-мотиваторы представлены мотивами личного благополучия.

Таким образом, субъект образовательной деятельности не является послушным приемником идеалов и ценностей извне. Каждая попытка приобщить обучающегося к тому или иному виду образовательной деятельности сталкивается с его системой ценностей и проходит тщательную проверку на актуальность и значимость. Ценности, образцы, нормы подвергаются обсуждению, пересмотру и обыгрыванию, и те из них, которые такое испытание выдерживают, становятся «своими», активно отстаиваемыми и распространяемыми. Образовательная деятельность, выдержавшая такую проверку, становится лично значимой и основывается на глубинных, внутренних побуждениях и мотивах.

С точки зрения формирования мотивации стоит понимать бессмысленность сугубо авторитарных мотивирующих воздействий. Нося внешний характер, они не затрагивают личность обучающегося. Формальное применение административной власти не может решить мотивационных задач в любом образовательном процессе. В данном случае необходимо умение увлечь обу-

чающегося, «заразить» его идеями, связанными с образовательной деятельностью, убедить в ценности этой деятельности.

В. К. Вилюнас предлагает представлять систему мотивационных отношений динамическим образованием, находящимся в постоянном взаимодействии с мотивацией других людей и испытывающим в этом взаимодействии как поддерживающие, так и разрушающие влияния. Формирование мотивации образовательной деятельности невозможно без учета группового влияния. Другими словами, кроме личностных ценностей, существуют еще и ценности группы (учебной), которые тоже соотносятся со смыслом образовательной деятельности и индивидуально, и в процессе внутригруппового взаимодействия.

Понятно, что обмен мотивационными воздействиями как специфическая разновидность и важнейший компонент человеческих взаимоотношений не может быть свободным от социального контроля, поэтому в каждом обществе существует целая система культурных традиций и административно-правовых предписаний, нормирующих условия и формы этого обмена.

Существующее множество различных и часто взаимоисключающих воспитательных влияний ставит человека в условия, при которых его активность в формировании собственной мотивации имеет характер выбора среди разных открывающихся вариантов удовлетворения и развития потребностей. Отношение к образовательной деятельности формируется на основе внутренних мотивов и «отфильтрованных» через уже существующую систему ценностей воздействий извне (от значимых людей, социальных институтов, учебной группы и т. д.).

Как фактор мотивации важны и демографические характеристики субъекта образовательной деятельности. Можно утверждать, что такие базовые характеристики, как пол, возраст, уровень образования, оказывают влияние на структуру мотивации образовательной деятельности и на преобладание тех или иных факторов, ее формирующих.

В отдельных случаях мы сталкиваемся с возможностью влиять на развитие мотивации человека целенаправленно, посредством специализированных процедур.

Психологическое сопровождение мотивации образовательной деятельности предполагает работу психолога по следующим направлениям: диагностика; коррекция; развитие; профилактика; психологическое просвещение.

Диагностика мотивации образовательной деятельности имеет свою специфику на каждом из образовательных уровней. Специфика возраста накладывает свой отпечаток на методы и формы этой диагностики. Мы рассматриваем и диагностируем познавательную мотивацию дошкольника с использованием наблюдения, опроса и анкетирования родителей и педагогов; метод беседы с ребенком. В школьном возрасте возможно использование опросных методик и анкетирования, которые часто дополняются анализом успеваемости. На этапе обучения в вузе и для взрослых обучающихся широко распространены опросные и проективные методики. Весь методический арсенал психолога позволяет без проблем оценить особенности мотивации, как групповой, так и индивидуальной, и использовать полученную информацию для дальнейшей работы с мотивационной сферой обучающихся.

К основной форме работы психолога по сопровождению мотивационного компонента образовательной деятельности относятся коррекционные занятия. Деятельность этого типа подразделяется на индивидуальную и групповую. При индивидуальных коррекционных занятиях, направленных на развитие познавательной и учебной мотивации, психологом используется широкая совокупность практических методов; включающих техники, направленные на осознание ценности учебной деятельности, стимулирующие познавательную активность и любознательность, повышающие уверенность в себе и своих силах, снижающие уровень личностной тревожности и т. д. Групповая психокоррекция мотивационной сферы предполагает использование групповой динамики для формирования более эффективной структуры мотивационной сферы обучающихся.

Психологическое просвещение включает в себя информирование всех субъектов образовательного процесса об особенностях мотивационного комплекса на каждом из этапов обучения. Эта информация позволяет раскрыть сущность мотивации обра-

зовательной деятельности, тем самым давая возможность эффективного внутреннего и внешнего управления ею.

Развитие мотивации предполагает стимулирование тех форм мотивации, которые являются оптимальными для образовательной деятельности. Мотивационный тренинг выступает как средство развития мотивации образовательной деятельности. В основу концепции мотивационного тренинга положено представление о том, что тренинг должен быть мотивирующим. После тренинга его участники должны не только уметь использовать то новое, что они получили в тренинге, но и стремиться использовать новое знание и новый опыт.

Принципы мотивационного тренинга Е. В. Сидоренко:

– Метафорическая биологизация. Экспериментирование с двигателями поведения животных, растений, бактерий. Концентрация на проблеме использования живой энергии природных мотивов;

– Мотивирующая сила. Ролевые игры и упражнения, вызывающие реальную активизацию мотивов, работа с новым необычным материалом. Повышение мотивации участия в тренинге;

– Парадоксальность. Экспериментирование с парадоксальными закономерностями мотивации. Прояснение условий эффективности парадоксальных мотивационных механизмов;

– Образность. Создание и использование образов, метафор, схем, символов. Более глубокое усвоение материала;

– Баланс комфорта и дискомфорта. Создание благоприятной атмосферы эффективного взаимодействия. Отказ от лабораторного знания;

– Направленность на применение результата. Повышение практической значимости.

*Задания для самостоятельной работы по разделу
«Факторы развития мотивации
образовательной деятельности»*

Задание 1. Защита проекта. Разработайте систему психологического сопровождения мотивации образовательной деятельности на любом из образовательных уровней.

Задание 2. Подберите и проведите в учебной группе упражнение на развитие мотивации.

Литература для самостоятельного изучения

1. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

2. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – М. , 2005.

Приложения

Приложение 1

Образовательная деятельность в РФ (уровни)²⁹

Тип образовательной организации	Основная образовательная деятельность	Дополнительная (возможная для осуществления) образовательная деятельность	Возможные виды образовательных организаций
Дошкольная образовательная организация	Образовательные программы дошкольного образования, а также присмотр и уход за детьми	Дополнительные общеразвивающие программы	Ясли, детский сад
Общеобразовательная организация	Образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования	Образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения	Начальная школа – детский сад, прогимназия, школа, гимназия, национальная гимназия, лицей, учебно-воспитательный комплекс, школа с углубленным изучением предметов, профильная школа, кадетская школа, кадетский корпус, школа-интернат
Профессиональная образовательная организация	Образовательные программы среднего профессионального образования	Основные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы	ПТУ, профессиональный лицей, колледж, техникум

²⁹ Таблица подготовлена с использованием материалов статьи 23 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

<p>Образовательные организации высшего образования</p>	<p>Образовательные программы высшего образования, а также научная деятельность</p>	<p>Основные общеобразовательные программы, образовательные программы среднего профессионального образования, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы</p>	<p>Институт, академия, университет</p>
<p>Организация дополнительного образования</p>	<p>Дополнительные общеобразовательные программы</p>	<p>Образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения</p>	<p>Учреждения дополнительного образования детей: дворцы детского (юношеского) творчества, станции юного натуралиста, станции юного туриста, детская школа искусств; учреждения дополнительного образования взрослых</p>
<p>Организация дополнительного профессионального образования</p>	<p>Дополнительные профессиональные программы</p>	<p>Программы подготовки научно-педагогических кадров, программы ординатуры, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения</p>	<p>Институт повышения квалификации</p>

**Основные понятия,
применяемые в Федеральном законе
от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ
«Об образовании в Российской Федерации»**

1) Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

2) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

3) обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;

4) уровень образования – завершенный цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований;

5) квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности;

6) федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом

исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

7) образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации;

8) федеральные государственные требования – обязательные требования к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам, утверждаемые в соответствии с настоящим Федеральным законом уполномоченными федеральными органами исполнительной власти;

9) образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов;

10) примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы;

11) общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни

человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования;

12) профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности;

13) профессиональное обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий);

14) дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования;

15) обучающийся – физическое лицо, осваивающее образовательную программу;

16) обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

17) образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ;

18) образовательная организация – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана;

19) организация, осуществляющая обучение, – юридическое лицо, осуществляющее на основании лицензии наряду с основной деятельностью образовательную деятельность в качестве дополнительного вида деятельности;

20) организации, осуществляющие образовательную деятельность, – образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение. В целях настоящего Федерального закона к организациям, осуществляющим образовательную деятельность, приравниваются индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим Федеральным законом;

21) педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности;

22) учебный план – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся;

23) индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

24) практика – вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью;

25) направленность (профиль) образования – ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы;

26) средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные

и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности;

27) инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

28) адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

29) качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы;

30) отношения в сфере образования – совокупность общественных отношений по реализации права граждан на образование, целью которых является освоение обучающимися содержания образовательных программ (образовательные отношения), и общественных отношений, которые связаны с образовательными отношениями и целью которых является создание условий для реализации прав граждан на образование;

31) участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность;

32) участники отношений в сфере образования – участники образовательных отношений и федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения;

33) конфликт интересов педагогического работника – ситуация, при которой у педагогического работника при осуществлении им профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды или иного преимущества и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

34) присмотр и уход за детьми – комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня.

Приложение 3

Определения мотивов в отечественной психологии

А. Н. Леонтьев: «Мотивы, не только побуждают человека к деятельности, но и придают ей необходимую субъективную ценность. Реально действующий мотив формируется тогда, когда потребность получает свою предметность, свою побудительную и направляющую деятельность функцию. Мотивы неразрывно связаны с сознанием. Они осознаются или же находят свое выражение в форме эмоциональной окраски действий. Мотив санкционирует то или иное действие. Из многообразия возможностей, действий, которыми располагает человек в данной ситуации, мотив выбирает именно те, которые позволяют человеку удовлетворить его потребность, сообразуясь с системой ценностей. Система ценностей – это выраженная в идеальной форме стратегия поведения, тогда как мотив – его тактика. Мотивы характеризуются как качественно, так и количественно. Количественная характеристика мотива – это степень его проявления. Мотивы могут быть сильными или слабыми».

В. И. Ковалев: «Мотивы – это осознанные, являющиеся свойством личности побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей». При этом побуждение рассматривается как стремление к удовлетворению потребности».

Д. Н. Узнадзе: «Мотив – это соображение, заставившее субъекта совершить этот акт, это потребность, для удовлетворения которой данное поведение было признано целесообразным ... Смысл мотивации заключается в этом: отыскивается и находится именно такое действие, которое соответствует основной, закреплённой в жизни установке личности».

Л. И. Божович: «Мотив – есть намерение, отмечая, что намерения возникают на базе потребностей, которые не бывают удовлетворены прямо и требуют промежуточных действий, не имеющих своей собственной потребностной силы».

Д. А. Кикнадзе: «Мотив – это обоснованное решение удовлетворить или не удовлетворить указанную потребность в данной объективной или субъективной среде».

В. К. Виллюнас: «Мотив – это факторы, механизмы и процессы, обеспечивающие возникновение на уровне психического отражения побуждений к жизненно необходимым целям, то есть механизмы направляющие поведение на удовлетворение потребностей».

А. А. Реан: «Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности».

Е. П. Ильин: «Мотив – это сложное психологическое интегральное образование, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием. Такой подход позволяет признать большинство психических феноменов, рассматривающихся разными авторами в качестве мотива, лишь его компонентами».

Л. Д. Столяренко: «Мотив – это побуждение к совершению поведенческого акта, порождённое системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им вообще».

Стандартная беседа Нежной³⁰

Цель: исследование внутренней позиции школьника и выявление характера ориентации на школьно-учебную деятельность.

В ходе обследования ребенку задаются вопросы, ответы на которые позволяют выявить один из трех типов ориентации в отношении школы и учения. Преимущественная ориентация на содержание учебной деятельности **свидетельствует о наличии у ребенка внутренней позиции школьника.**

Варианты ответов и их оценка:

А – ориентация на содержание учебной деятельности – 2 балла;

Б – ориентация на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни – 1 балл;

В – ориентация на внешкольные виды деятельности и условия – 0 баллов;

<i>Вопросы беседы</i>	<i>Варианты ответов</i>	<i>Баллы</i>
1. Хочешь ли ты идти в школу?	А – очень хочу Б – так себе, не знаю В – не хочу	2 1 0
2. Почему ты хочешь идти в школу?	А – интерес к учению, знаниям: хочу научиться читать, писать, стать грамотным, умным, много знать, узнать новое и т. д. Б – интерес к внешним школьным атрибутам: новая форма, книги, портфель и т. д. В – внеучебные интересы: в садике надоело, в школе не спят, там весело, все ребята идут в школу, мама сказала	2 1 0
3. Готовишься ли ты к школе? Как ты готовишься (тебя готовят)?	А – освоение некоторых навыков чтения, письма, счета: с мамой учили буквы, решали задачки и т. д. Б – приобретение формы, школьных принадлежностей В – занятия, не относящиеся к школе	2 1 0

³⁰ Материалы взяты из открытых источников и принадлежат их авторам.

<p>4. Нравится ли тебе в школе? Что тебе нравится или не нравится больше всего? (предварительно у ребенка спрашивают, был ли он в школе)</p>	<p>А – уроки, школьные занятия, не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка Б – внеучебные занятия и прочие не связанные с учением моменты: перемена, занятия во внеурочное время, личность учителя, внешний вид школы, оформление класса В – уроки художественно-физкультурного цикла, знакомые и близкие ребенку в дошкольном детстве и продолжающиеся в школе</p>	<p>2 1 0</p>
<p>5. Если бы тебе не надо было ходить в школу и в детский сад, чем бы ты занимался дома, как бы проводил свой день?</p>	<p>А – занятия учебного типа: писал бы буквы, читал и т. д. Б – дошкольные занятия: рисование, конструирование В – занятия, не имеющие отношения к школе: игры, гуляние, помощь по хозяйству, уход за животными</p>	<p>2 1 0</p>

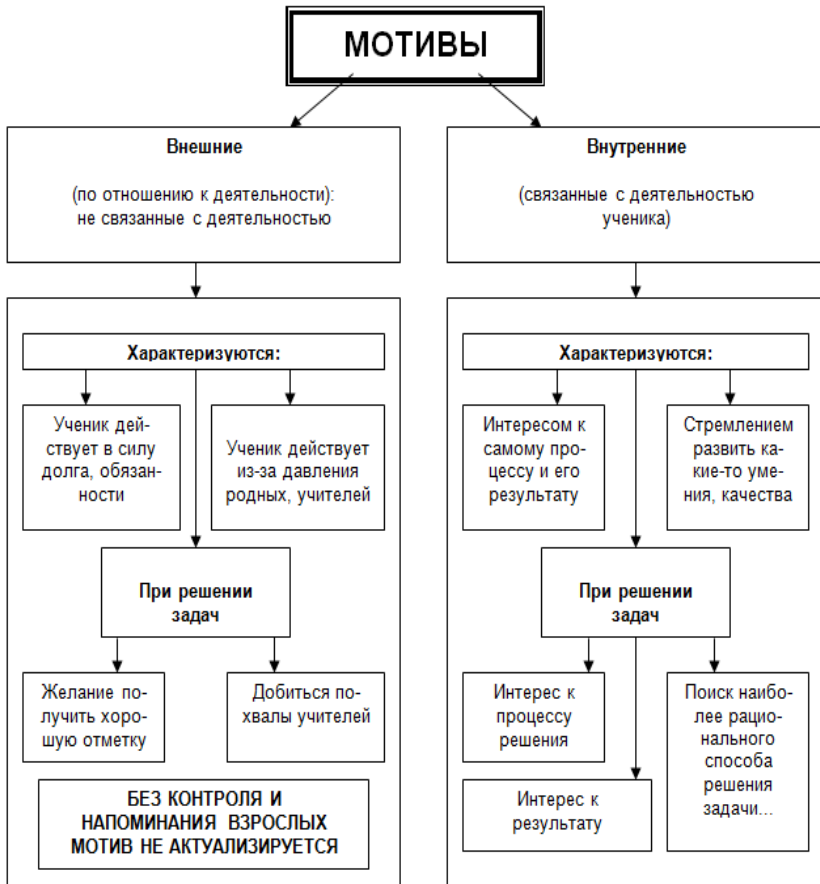
Интерпретация результатов:

9–10 баллов – говорит о школьно-учебной ориентации ребенка и положительном отношении к школе (внутренняя позиция школьника достаточно сформирована);

5–8 баллов – свидетельствуют о преимущественном интересе ребенка к внешней атрибутике школьной жизни (начальная стадия формирования внутренней позиции школьника);

0–4 баллов – ребенок не проявляет интереса к школе (внутренняя позиция школьника не сформирована).

**Вариант классификации мотивов
по А. К. Марковой³¹**



³¹ Материалы взяты из открытых источников и принадлежат их авторам.

«Мотивы учебной деятельности» (Е. П. Ильин)³²

Возраст/Группа	Мотив
Первоклассники (дошкольники)	Интерес к учению вообще; стремление к взрослости
Младшие школьники	Беспрекословное выполнение требований учителя (т. е. у большинства – социальная мотивация); получаемые отметки; престижный мотив; познавательный мотив (очень редко)
Средние классы	Стойкий интерес к определённому предмету на фоне снижения общей мотивации к учению; мотив посещения уроков – «не потому, что хочется, а потому, что надо»; требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок; потребность в познании и оценке свойств своей личности; главный мотив – стремление найти своё место среди товарищей (желаемое место в коллективе сверстников); особенность мотивации – наличие подростковых установок
Старшие классы	Основной мотив – подготовка к поступлению

³² Материалы взяты из открытых источников и принадлежат их авторам.

**Средства диагностики
мотивации образовательной деятельности
школьников**

Косвенные методики диагностики мотивации учения

Метод наблюдения. Один из наиболее простых по форме, но сложных для анализа методов, используемых для диагностики мотивации учения. Показатели наблюдения, выявляющие отношение школьника к учению (по П. Голу, Г.И. Щукиной и др.):

- а) стремление учащихся посещать занятие или желание уклониться от них;
- б) общая активность на занятиях;
- в) наличие и характер отвлечений;
- г) отношение к средствам действия;
- д) наличие и содержание замечаний, комментариев, выражающих положительное, безразличное или отрицательное отношение к занятию;
- е) поведение детей по окончании занятия.

Для удобства фиксации отношения школьника к учению ведут специальную карту наблюдений.

Метод наблюдения применяется как при констатирующей диагностике – для определения исходной мотивации учения школьника, так и в ходе формирующего эксперимента.

Метод беседы:

а) с учителем. В беседе с учителем путем прямых либо косвенных вопросов необходимо выявить отношение конкретного школьника к учению по выделенным показателям;

б) с родителями. Беседа с родителями дает дополнительные данные к информации, полученной в ходе беседы с учителем;

в) с учеником.

Метод анкетирования родителей. Используется в случае, когда нельзя провести непосредственную беседу с родителями. Анкетный опрос – это такой вид опроса, над которым исследователь теряет контроль в момент раздачи или рассылки анкет или опросных листов. Это письменная форма опроса, осуществляющаяся, как правило, за-

очно, т. е. без прямого и непосредственного контакта интервьюера с респондентом. Оно целесообразно в двух случаях: а) когда нужно спросить большое число респондентов за относительно короткое время; б) респонденты должны тщательно подумать над своими ответами, имея перед глазами отпечатанный вопросник.

Метод анализа кривой текущей успеваемости учащегося

Метод «свободных заданий». В конце урока учитель предлагает учащимся какие-то необязательные задания, предупредив, что их выполнение лишь желательно, но полезно, например, для более глубокого усвоения учебного материала. Он должен предупредить, что никаких оценок за выполнение этого задания не будет выставляться.

Очевидно, что выполнение подобных заданий свидетельствует о внутреннем интересе учащихся к данному учебному предмету. Если такие свободные задания применять нечасто, но систематически, то по их результатам можно с большой надежностью установить характер мотивации учащихся.

Методика прерывания процесса решения задач. Она предполагает, что самостоятельный возврат ученика к нерешенной задаче осуществляется при наличии у него внутренней мотивации, обнаруживая у него одно из проявлений познавательного мотива – стремление к завершенности учебных действий. Эту методику можно применять в двух вариантах.

Первый вариант. В процессе урока учитель ставит перед учащимися какую-то достаточно сложную задачу. После обсуждения различных способов ее решения учитель, убедившись, что задача понята и учащиеся смогут ее решить, специально уходит из класса, находя какой-либо предлог для этого. Выходя, он не дает никаких указаний учащимся. Минут через 10–15 учитель возвращается и, обойдя учащихся, фиксирует, кто решал задачу, а кто занимался совсем иным делом. Тем самым он выявляет наличие у учащихся стойких учебно-познавательных мотивов.

Второй вариант этой методики состоит в том, что учитель рассчитывает время урока таким образом, чтобы учащиеся успели лишь разобрать предложенную задачу, но не завершить ее решение. Когда раздастся звонок, учитель никакого задания учащимся не дает. А на следующем уроке фиксирует, кто из учащихся продолжил решение задачи или даже полностью ее решил.

Методика составления задач и вопросов. Перед завершением очередной темы учитель обращается к классу: «Мы заканчиваем изучение темы. Для того чтобы обобщить пройденный учебный материал и установить уровень его усвоения каждым из вас, выявить те вопросы, которые остались недостаточно усвоенными, мы проведем обобщающий урок (зачетный урок, письменную работу и т. д., в зависимости от специфики учебного предмета). Для этого прошу, кто желает, можно по бригадам, составить набор вопросов (вариант письменной работы и т. д.), по которым мы проведем обобщение темы. Ваши предложения мы обсудим на следующем уроке».

Собрав предложения учащихся, учитель по характеру и оригинальности этих предложений может судить об интересах учащихся, о характере их мотивации.

Прямые методики диагностики учебной мотивации младших школьников.

Методика беседы-интервью. Данная методика проводится индивидуально с каждым испытуемым и представляет собой список вопросов, которые психолог последовательно задает школьнику. Вопросы, входящие в методику, составлены таким образом, что направлены на диагностику всех четырех показателей мотивации учения младших школьников.

Методика «Лесенка уроков». Методика предполагает определение того, какие предметы школьники считают для себя самыми интересными. Методику можно проводить либо со всем классом одновременно, либо индивидуально, с каждым учеником.

Методика «Лесенка побуждений».

Сочинение.

Проективные методики диагностики мотивации учения младших школьников.

Рисуночная методика.

Составление расписания на неделю.

Методика М. В. Матюхиной.

Методика Эткинды (Цветовой тест отношений).

Методика «Неоконченные предложения» Ж. Нюттена и др.

**Методика изучения
мотивации обучения школьников
при переходе из начальных классов в средние³³**

1. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...

- а) получить хорошую отметку;
- б) наш класс был лучшим;
- в) принести больше пользы людям;
- г) получать впоследствии много денег;
- д) меня уважали и хвалили товарищи;
- е) меня любила и хвалила учительница;
- ж) меня хвалили родители;
- з) мне покупали красивые вещи;
- и) меня не наказывали;
- к) я больше знал и умел.

2. Я не могу учиться лучше, так как...

- а) у меня есть более интересные дела;
- б) можно учиться плохо, а зарабатывать впоследствии хорошо;
- в) мне мешают дома;
- г) в школе меня часто ругают;
- д) мне просто не хочется учиться;
- е) не могу заставить себя делать это;
- ж) мне трудно усвоить учебный материал;
- з) я не успеваю работать вместе со всеми.

3. Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...

- а) я хорошо знаю учебный материал;
- б) мои товарищи будут мной довольны;
- в) я буду считаться хорошим учеником;
- г) мама будет довольна;
- д) учительница будет рада;
- е) мне купят красивую вещь;

³³ Материалы взяты из открытых источников и принадлежат их авторам.

- ж) меня не будут наказывать;
- з) я не буду «тянуть» класс назад.

4. Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится то, что...

- а) я плохо знаю учебный материал;
- б) это получилось;
- в) я буду считаться плохим учеником;
- г) товарищи будут смеяться надо мной;
- д) мама будет расстроена;
- е) учительница будет недовольна;
- ж) я весь класс тяну назад;
- з) меня накажут дома;
- и) мне не купят красивую вещь.

Спасибо за ответы!

Обработка результатов

Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты.

Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает (табл. 7).

Таблица 7

<i>Варианты ответов</i>	<i>Количество баллов по номерам предложений</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
а	2	3	5	5
б	3	3	3	2
в	4	0	3	3
г	4	4	3	3
д	3	1	3	3
е	3	3	0	3
ж	3	4	0	4
з	0	3	4	0
и	0	-	-	0
к	5	-	-	-

- Внешний мотив – 0 баллов
- Игровой мотив – 1 балл
- Получение отметки – 2 балла
- Позиционный мотив – 3 балла
- Социальный мотив – 4 балла
- Учебный мотив – 5 баллов

Баллы суммируются и по оценочной табл. 8 выявляется итоговый уровень мотивации учения.

Таблица 8

<i>Уровни мотивации</i>	<i>Сумма баллов итогового уровня мотивации</i>
I	41—48
II	33—40
III	25—32
IV	15—24
V	5—14

Выделяются итоговые уровни мотивации школьников на момент перехода учащихся из начальных классов в средние.

- I – очень высокий уровень мотивации учения;
- II – высокий уровень мотивации учения; 22
- III – нормальный (средний) уровень мотивации учения;
- IV – сниженный уровень мотивации учения;
- V – низкий уровень мотивации учения.

Качественный анализ результатов диагностики направлен на определение преобладающих для данного возраста мотивов (табл. 9). По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывается количество выборов ими каждого мотива, а затем определяется процентное соотношение между ними.

Условные обозначения мотивов:

- У – учебный мотив;
- С – социальный мотив;
- П – позиционный мотив;
- О – оценочный мотив;
- И – игровой мотив;
- В – внешний мотив.

Таблица 9

Варианты ответов	Количество баллов по номерам предложений			
	1	2	3	4
а	О	П	У	У
б	П	П	П	О
в	С	В	П	П
г	С	С	П	П
д	П	И	П	П
е	П	П	В	П
ж	П	У	В	С
з	В	П	С	В
и	В	-	-	В
к	У	-	-	-

Вывод об успехе и эффективности образовательного процесса возможен в том случае, если в выборах учащихся явно преобладают познавательный и социальный мотивы. Таким образом, оценка эффективности образовательного процесса на данном этапе тестирования осуществляется по следующим групповым показателям:

- количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;

- количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;

- количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых.

**Методика изучения
мотивации обучения старшеклассников
(для учащихся 11-го класса)³⁴**

I

1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...

- а) дальнейшей жизни;
- б) поступления в вуз, продолжения образования;
- в) саморазвития, совершенствования;
- г) будущей профессии;
- д) обретения места в обществе (вообще в жизни);
- е) создания карьеры;
- ж) получения стартовой квалификации и устройства на работу.

2. Я бы не учился, если бы...

- а) не было школы;
- б) не было необходимости в этом;
- в) не необходимость поступления в вуз и моя будущая жизнь;
- г) не чувствовал, что это необходимо;
- д) не думал о том, что будет дальше.

3. Мне нравится, когда меня хвалят за...

- а) знания;
- б) успехи в учебе;
- в) хорошую успеваемость и хорошо сделанную работу;
- г) способности и ум;
- д) трудолюбие и работоспособность;
- е) хорошие отметки.

II

4. Мне кажется, что цель моей жизни...

- а) получить образование;
- б) создать семью;
- в) сделать карьеру;
- г) в развитии и совершенствовании;
- д) быть счастливым;

³⁴ Материалы взяты из открытых источников и принадлежат их авторам.

- е) быть полезным;
- ж) принять достойное участие в эволюционном процессе человечества;

з) пока не определена.

5. Моя цель на уроке...

- а) получение информации;
- б) получение знаний;
- в) попытаться понять и усвоить как можно больше учебного материала;
- г) выбрать для себя необходимое знание;
- д) внимательно слушать учителя;
- е) получить хорошую отметку;
- ж) пообщаться с друзьями.

6. При планировании своей работы я...

- а) обдумываю ее, вникаю в смысл;
- б) сначала отдыхаю;
- в) стараюсь выполнить все аккуратно;
- г) выполняю сначала наиболее сложную ее часть;
- д) стараюсь выполнить ее побыстрее.

III

7. Самое интересное на уроке – это...

- а) обсуждение интересного мне вопроса;
- б) малоизвестные факты;
- в) практика, выполнение заданий;
- г) интересное сообщение учителя;
- д) диалог, обсуждение, дискуссия;
- е) получить отличную отметку;
- ж) общение с друзьями.

8. Я изучаю материал добросовестно, если...

- а) он мне очень интересен;
- б) он мне необходим;
- в) мне нужна хорошая отметка;
- г) без всяких условий, потому, что делаю это всегда;
- д) меня заставляют;
- е) у меня хорошее настроение.

9. Мне нравится делать уроки, когда...

- а) их мало и они несложные;
- б) когда я знаю, как их делать, и у меня все получается;
- в) это мне потребуется;
- г) это требует усердия;
- д) я отдохну после школы и дополнительных занятий;
- е) у меня есть настроение;
- ж) материал или задание мне интересны;
- з) всегда, так как это необходимо для получения глубоких знаний.

IV

10. Учиться лучше меня побуждает (побуждают)...

- а) мысли о будущем;
- б) конкуренция и мысли о получении аттестата;
- в) совесть, чувство долга;
- г) стремление получить высшее образование в престижном вузе;
- д) ответственность;
- е) родители (друзья) или учителя.

11. Я более активно работаю на занятиях, если...

- а) ожидаю одобрения окружающих;
- б) мне интересна выполняемая работа;
- в) мне нужна хорошая отметка;
- г) хочу больше узнать;
- д) хочу, чтоб на меня обратили внимание;
- е) изучаемый материал будет мне необходим в дальнейшем.

12. Хорошие отметки – это результат...

- а) моего напряженного труда;
- б) труда учителя;
- в) подготовленности и понимания мной темы;
- г) моего везения;
- д) моего добросовестного отношения к учебе;
- е) моего таланта или способностей.

V

13. Мой успех при выполнении заданий на уроке зависит от...

- а) настроения и самочувствия;
- б) понимания мной учебного материала;

- в) моего везения;
- г) активной подготовки, прилагаемых усилий;
- д) заинтересованности в хороших отметках;
- е) внимания к речи учителя.

14. Я буду активным на уроке, если (так как)...

- а) хорошо знаю тему и понимаю учебный материал;
- б) смогу справиться с предлагаемыми учителем заданиями;
- в) считаю нужным всегда так поступать;
- г) меня не будут ругать за ошибку;
- д) твердо уверен в своих знаниях;
- е) мне иногда так хочется.

15. Если учебный материал мне не понятен (труден для меня), то я...

- а) ничего не предпринимаю;
- б) прибегаю к помощи товарищей;
- в) мирюсь с ситуацией;
- г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало;
- д) надеюсь, что разберусь потом;
- е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи, сделанные на уроке.

VI

16. Сделав ошибку при выполнении задания, я...

- а) выполняю его повторно, исправляя ошибки;
- б) теряюсь;
- в) прошу помощи у товарищей;
- г) нервничаю;
- д) продолжаю думать над ним;
- е) отказываюсь от его выполнения.

17. Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...

- а) обращаюсь за помощью к товарищам;
- б) отказываюсь от его выполнения;
- в) думаю и рассуждаю;
- г) списываю у товарища;
- д) обращаюсь к учебнику;
- е) огорчаюсь.

18. Мне не нравится выполнять учебные задания, если они...

- а) требуют большого умственного напряжения;
 - б) не требуют усилий;
 - в) требуют зубрежки и необходимость действовать по «шаблону»;
 - г) не требуют сообразительности (смекалки);
 - д) сложные и большие;
 - е) однообразные и не требуют логического мышления.
- Спасибо за ответы!

Обработка результатов

Предложения 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл обучения.

Предложения 4, 5, 6 входят в содержательный блок II методики и характеризуют другой показатель мотивации – способность к целеполаганию.

Содержательный блок III анкеты (предложения 7, 8, 9) указывает на иные мотивы.

Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом ответе.

Внешний мотив – 0 баллов

Игровой мотив – 1 балл

Получение отметки – 2 балла

Позиционный мотив – 3 балла

Социальный мотив – 4 балла

Учебный мотив – 5 баллов

Для того чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты, учащимся предлагается выбрать два варианта ответов.

Дальнейшие действия производятся по аналогии с методикой изучения учебной мотивации подростков для 7–9-х классов (табл. 19).

Таблица 18

Ключ для показателей I, II, III мотивации

<i>Номера предложений баллы, им соответствующие</i>	<i>Варианты ответов</i>								<i>Показатели мотивации</i>
	<i>а</i>	<i>б</i>	<i>в</i>	<i>г</i>	<i>д</i>	<i>е</i>	<i>ж</i>	<i>з</i>	
1	4	5	5	4	3	3	3	-	I
2	0	4	4	5	4	-	-	-	
3	5	2	3	3	5	2	-	-	
4	5	4	3	5	3	4	4	0	II
5	3	5	5	3	0	2	1	-	
6	5	1	0	3	3	-	-	-	
7	3	3	5	0	5	2	1	-	III
8	3	3	2	5	0	1	-	-	
9	0	3	3	5	3	I	3	5	

Таблица 19

<i>Уровень мотивации</i>	<i>Показатели мотивации</i>			<i>Сумма баллов итогового уровня мотивации</i>
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	
I	26–29	24–28	24–28	72–85
II	21–25	18–23	18–23	55–71
III	18–20	12–17	14–17	42–54
IV	15–17	8–11	9–13	30–41
V	до 14	до 7	до 8	до 29

- I – очень высокий уровень мотивации учения;
 II – высокий уровень мотивации;
 III – нормальный (средний) уровень мотивации;
 IV – сниженный уровень мотивации;
 V – низкий уровень учебной мотивации.

Вопросы беседы	Варианты ответов	Баллы
1. Хочешь ли ты идти в школу?	А – очень хочу	2
	Б – так себе, не знаю	1
	В – не хочу	0

Интерпретация результатов:

9–10 баллов – говорит о школьно-учебной ориентации ребенка и положительном отношении к школе (внутренняя позиция школьника достаточно сформирована);

5–8 баллов – свидетельствуют о преимущественном интересе ребенка к внешней атрибутике школьной жизни (начальная стадия формирования внутренней позиции школьника);

0–4 баллов – ребенок не проявляет интереса к школе (внутренняя позиция школьника не сформирована).

Учебное издание

Шляпникова Ольга Алексеевна

**Мотивация
образовательной
деятельности**

Учебное пособие

Редактор, корректор М. В. Никулина
Правка, верстка Е. Б. Половкова

Подписано в печать 24.04.2014. Формат 60×84¹/₁₆.
Усл. печ. л. 7,21. Уч.-изд. л. 5,5.
Тираж 40 экз. Заказ .

Оригинал-макет подготовлен
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова.
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.

